



LUMSA  
UNIVERSITÀ



Libera Università Maria Santissima Assunta  
LUMSA

Australian Catholic University  
ACU

DOTTORATO DI RICERCA in  
“CONTEMPORARY HUMANISM”  
(D.M. 45/2013)  
CICLO XXXIII

Una lezione in aula per l’Educazione alla Cittadinanza Globale.  
Uno studio esplorativo-descrittivo in Italia e in Australia

Tutor (LUMSA)  
*Prof. Gabriella Agrusti*

Tutor (ACU)  
*Prof. Claire Wyatt-Smith*

Dottoranda  
Dott. Federica Caccioppola  
Matr. n. D127/400

Anno accademico 2019/2020

Settore Scientifico Disciplinare MPED/04



## **SOMMARIO**

|                     |          |
|---------------------|----------|
| <b>INTRODUZIONE</b> | <b>7</b> |
|---------------------|----------|

|                                       |           |
|---------------------------------------|-----------|
| <b>PARTE PRIMA. IL QUADRO TEORICO</b> | <b>11</b> |
|---------------------------------------|-----------|

|                                                                                                                                         |           |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>1. EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE IN AMBITO DIDATTICO. FONDAMENTI CONCETTUALI E IMPLICAZIONI EPISTEMOLOGICHE PER LA SCUOLA</b> | <b>13</b> |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

|                                                                                                                                     |    |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1. UNA RIFLESSIONE SULLO STUDIO                                                                                                   | 13 |
| 1.2. LA REVISIONE DELLA LETTERATURA                                                                                                 | 14 |
| 1.2.1. OBIETTIVI E DOMANDE DI RICERCA                                                                                               | 14 |
| 1.2.2. BANCA DATI E TERMINI DI RICERCA                                                                                              | 14 |
| 1.2.3. CRITERI DI INCLUSIONE ED ESCLUSIONE                                                                                          | 15 |
| 1.2.4. LIMITI DELL'ANALISI                                                                                                          | 16 |
| 1.3. RISULTATI                                                                                                                      | 17 |
| 1.3.1. LE DEFINIZIONI DI GCE                                                                                                        | 18 |
| 1.3.2. I TRE MODELLI EDUCATIVI                                                                                                      | 21 |
| 1.3.2.1. Pensarsi come cittadini globali in un mondo globalizzato                                                                   | 22 |
| 1.3.2.2. Orientare la cittadinanza nazionale all'imperativo globale di giustizia sociale                                            | 24 |
| 1.3.2.3. Educare alle questioni globali. Il ruolo dell'insegnante                                                                   | 27 |
| 1.3.2.4. Una riflessione sui modelli educativi per una lezione d'aula                                                               | 28 |
| 1.3.3. GCE IN AULA. LE EVIDENZE DELLA LETTERATURA                                                                                   | 30 |
| 1.3.4. UNA PROPOSTA DI CATEGORIZZAZIONE                                                                                             | 39 |
| 1.3.4.1. I soggetti della GCE                                                                                                       | 41 |
| 1.3.4.2. L'oggetto della GCE                                                                                                        | 42 |
| 1.3.4.3. La metodologia per la GCE                                                                                                  | 43 |
| 1.3.4.4. Il contesto per la GCE                                                                                                     | 45 |
| 1.4. DAI MOTORI DI RICERCA PER LA LETTERATURA ACCADEMICA ALLE RISORSE ACCESSIBILI SUL WEB. LE CONCETTUALIZZAZIONI DI OXFAM E UNESCO | 45 |
| 1.4.1. LA PEDAGOGIA "IMPARA-PENSA-AGISCI" E IL CURRICOLO GLOBALE DELL'OXFAM                                                         | 45 |
| 1.4.2. COME PORTARE LA GCE IN CLASSE: INDICAZIONI DALL'UNESCO                                                                       | 47 |
| 1.5. UNA SINTESI DELLE EVIDENZE DELLA LETTERATURA                                                                                   | 50 |
| 1.6. UNA DEFINIZIONE DI GCE PER LA DIDATTICA                                                                                        | 53 |
| 1.7. ELEMENTI FONDANTI PER L'OSSERVAZIONE DELLA GCE IN AULA                                                                         | 53 |
| 1.8. QUESTIONI APERTE                                                                                                               | 57 |

|                                                                                                                            |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>2. NON SOLO PAROLE GLOBALI. (DE)COSTRUZIONE DELLE TEORIZZAZIONI NAZIONALI DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE</b> | <b>59</b> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|

|                                                                               |    |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1. QUALE POLICY PER LA GCE                                                  | 59 |
| 2.2. L'INDAGINE INTERNAZIONALE SULL'EDUCAZIONE CIVICA E ALLA CITTADINANZA     | 61 |
| 2.2.1. UNA CERTA IDEA DI EDUCAZIONE CIVICA E ALLA CITTADINANZA                | 63 |
| 2.2.2. IL RUOLO DELLA SCUOLA                                                  | 64 |
| 2.2.3. ALCUNI RISULTATI A LIVELLO NAZIONALE                                   | 64 |
| 2.2.3.1. Elevati livelli di apprendimento nelle conoscenze civiche            | 65 |
| 2.2.3.2. Bassa partecipazione alla vita scolastica e sociale                  | 66 |
| 2.2.3.3. Percezione di un clima di classe favorevole alla discussione         | 67 |
| 2.2.4. PROSPETTIVE DI SVILUPPO                                                | 68 |
| 2.3. INCLUDERE LA GCE NEL CURRICOLO                                           | 69 |
| 2.4. UN CASO INTERNAZIONALE: UNA PROPOSTA D'ANALISI DEL CURRICOLO AUSTRALIANO | 71 |
| 2.4.1. LA METODOLOGIA                                                         | 72 |
| 2.4.2. RISULTATI                                                              | 74 |

|                                                                                    |           |
|------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| 2.4.3. LE TENDENZE DEL CURRICOLO AUSTRALIANO                                       | 77        |
| 2.4.3.1. Diventare cittadini globali a scuola                                      | 77        |
| 2.4.3.2. Un posto per l'educazione alla cittadinanza                               | 81        |
| 2.4.3.3. Affrontare le sfide globali                                               | 81        |
| 2.4.3.4. Quale GCE per il curriculum australiano                                   | 84        |
| 2.4.4. Pensieri conclusivi e questioni aperte                                      | 84        |
| <b>2.5. IL CASO ITALIANO: LA GCE NELLE "INDICAZIONI NAZIONALI"</b>                 | <b>87</b> |
| 2.5.1. LA CITTADINANZA GLOBALE COME "NUOVO SCENARIO"                               | 88        |
| 2.5.2. TUTTE PER UNA. LE DISCIPLINE PER LA CITTADINANZA                            | 89        |
| <b>2.6. ELEMENTI DI POLICY PER L'OSSERVAZIONE D'UNA LEZIONE IN AULA PER LA GCE</b> | <b>90</b> |

### **3. IMPLICAZIONI DIDATTICHE D'UNA LEZIONE IN AULA PER L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE**

|                                                                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>3.1. UNA RIFLESSIONE METODOLOGICA</b>                                                                        | <b>93</b>  |
| <b>3.2. IL CLIMA DI CLASSE APERTO. UN INQUADRAMENTO DEL COSTRUTTO NELLA LETTERATURA TEORICA DI RICERCA</b>      | <b>95</b>  |
| <b>3.3. LA REVISIONE DELLA LETTERATURA SUL CLIMA DI CLASSE APERTO</b>                                           | <b>97</b>  |
| 3.3.1. L'IMPATTO DEL CLIMA DI CLASSE APERTO SULL'EDUCAZIONE CIVICA E ALLA CITTADINANZA                          | 97         |
| 3.3.1.1. Effetti a breve termine                                                                                | 98         |
| 3.3.1.2. Effetti a lungo termine                                                                                | 99         |
| 3.3.2. (CONTRO)INDICAZIONI DELLA DISCUSSIONE SU TEMI D'ATTUALITÀ SOCIO-POLITICA                                 | 102        |
| 3.3.2.1. Discussioni controverse o scomode: i rischi del "cosa" e del "come"                                    | 104        |
| 3.3.2.2. Discussioni viziate o evitate: i rischi della mono-prospettiva e dei filtri personali                  | 105        |
| 3.3.2.3. Discussioni "a braccio": i rischi della mancanza di formazione e programmazione                        | 107        |
| 3.3.2.4. Le insidie del clima di classe aperto. Una sintesi                                                     | 107        |
| 3.3.3. PROMUOVERE LA DISCUSSIONE IN CLASSE. LE EVIDENZE DEL CLIMA DI CLASSE APERTO                              | 108        |
| 3.3.3.1. Aspetti relativi all'insegnante e agli studenti. La buona relazione in classe                          | 108        |
| 3.3.3.2. Aspetti relativi alla metodologia. Le strategie di apprendimento attivo                                | 110        |
| 3.3.3.3. Aspetti relativi ai contenuti. Cambiamenti climatici, riscaldamento globale e sostenibilità ambientale | 113        |
| 3.3.3.4. Fuori dalla classe. Connessioni locali, globali e virtuali                                             | 116        |
| <b>3.4. LA TASSONOMIA DI BLOOM PER LA LEZIONE ORIENTATA ALL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE</b>            | <b>121</b> |
| <b>3.5. IMPLICAZIONI DIDATTICHE D'UNA LEZIONE ORIENTATA ALLA GCE</b>                                            | <b>131</b> |
| <b>3.6. UNA GRIGLIA PER L'OSSERVAZIONE D'UNA LEZIONE IN AULA PER LA GCE</b>                                     | <b>131</b> |

## **PARTE SECONDA. LO STUDIO**

|                                                                |            |
|----------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4. LO STUDIO</b>                                            | <b>139</b> |
| <b>4.1. UNA RIFLESSIONE METODOLOGICA</b>                       | <b>139</b> |
| <b>4.2. OBIETTIVI ED INTERROGATIVI</b>                         | <b>141</b> |
| <b>4.3. METODOLOGIA</b>                                        | <b>141</b> |
| <b>4.4. FASI DELLO STUDIO</b>                                  | <b>142</b> |
| <b>4.5. SELEZIONE DEI PARTECIPANTI</b>                         | <b>143</b> |
| <b>4.6. L'ORDINAMENTO DEI DATI E LE TRASCRIZIONI</b>           | <b>144</b> |
| 4.6.1. ASPETTI GRAFICI                                         | 145        |
| 4.6.2. I SOGGETTI                                              | 145        |
| 4.6.3. LE INTERAZIONI                                          | 146        |
| 4.6.4. ASPETTI PARAVERBALI                                     | 147        |
| <b>4.7. L'INTERPRETAZIONE DEI DATI E L'ANALISI ERMENEUTICA</b> | <b>148</b> |
| <b>4.8. LA LEZIONE PER LA GCE</b>                              | <b>150</b> |



|                                                                                                    |            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5. LA RILEVAZIONE DEI DATI</b>                                                                  | <b>153</b> |
| <b>5.1. UNA RIFLESSIONE METODOLOGICA</b>                                                           | <b>153</b> |
| <b>5.2. LA RILEVAZIONE DEI DATI IN ITALIA E IN AUSTRALIA: LE PRINCIPALI DIFFERENZE</b>             | <b>154</b> |
| <b>5.3. PRIMO CONTATTO CON LE SCUOLE E ACCESSO AL CAMPO IN ITALIA</b>                              | <b>155</b> |
| <b>5.4. LE SCUOLE ITALIANE DELLO STUDIO</b>                                                        | <b>161</b> |
| 5.4.1. LA SCUOLA MULTICULTURALE                                                                    | 162        |
| 5.4.2. LA SCUOLA DEI PROGETTI                                                                      | 165        |
| 5.4.3. LA SCUOLA IN RETE CON IL TERRITORIO                                                         | 168        |
| <b>5.5. LE INSEGNANTI ITALIANE</b>                                                                 | <b>169</b> |
| <b>5.6. LE LEZIONI IN AULA PER LA GCE</b>                                                          | <b>170</b> |
| 5.6.1. NATALIA E LE LEZIONI SULLA GLOBALIZZAZIONE                                                  | 171        |
| 5.6.2. FRANCESCA E LE LEZIONI SULLA CORSA AD OSTACOLI                                              | 172        |
| 5.6.3. LIVIA E LE LEZIONI SULLA GCE                                                                | 173        |
| 5.6.4. MINÙ E LE LEZIONI SUI FLUSSI MIGRATORI NELLE CIVILTÀ ANTICHE E NELL'ATTUALITÀ               | 174        |
| 5.6.5. DIANA E LE LEZIONI SUI FLUSSI MIGRATORI NELL'ATTUALITÀ                                      | 175        |
| <b>5.7. PRIMO CONTATTO CON LE SCUOLE E ACCESSO AL CAMPO IN AUSTRALIA</b>                           | <b>176</b> |
| <b>5.8. LE SCUOLE AUSTRALIANE DELLO STUDIO</b>                                                     | <b>178</b> |
| 5.8.1. LA SCUOLA PER LA FORMAZIONE INTEGRALE DELLE DONNE                                           | 178        |
| 5.8.2. LA SCUOLA PER EDUCARE CITTADINI ATTIVI IN UNA SOCIETÀ GLOBALE                               | 183        |
| <b>5.9. GLI INSEGNANTI AUSTRALIANI</b>                                                             | <b>188</b> |
| <b>5.10. LE LEZIONI AUSTRALIANE IN AULA PER LA GCE</b>                                             | <b>190</b> |
| 5.10.1. I DIARI DI BORDO                                                                           | 191        |
| 5.10.2. MELANIE E LE LEZIONI SULLE MIGRAZIONI                                                      | 193        |
| 5.10.3. SYVIA E LA LEZIONE SUGLI EFFETTI DELL'URBANIZZAZIONE                                       | 195        |
| 5.10.4. CRYSTAL E LE LEZIONI SULLE MIGRAZIONI                                                      | 197        |
| 5.10.5. MARYAM E IL "GLOBAL LEARNING PROJECT"                                                      | 201        |
| 5.10.6. THORSTEN E LE LEZIONI SUL CAMBIAMENTO CLIMATICO E L'INCLUSIONE SOCIALE                     | 203        |
| 5.10.7. ALINTA E LE LEZIONI SUI DILEMMI ETICI                                                      | 209        |
| 5.10.8. AMIR E LE LEZIONI SUI DILEMMI ETICI E SUL VEGANISMO E VEGETARIANISMO                       | 212        |
| <b>6. ANALISI DEI DATI E PRESENTAZIONE DEI RISULTATI</b>                                           | <b>219</b> |
| <b>6.1. UNA RIFLESSIONE METODOLOGICA</b>                                                           | <b>219</b> |
| 6.1.1. UNA SINTESI DEL PERCORSO DI RICERCA FINO A QUESTO PUNTO                                     | 220        |
| 6.1.2. UN'ANTICIPAZIONE DEL PERCORSO DI ANALISI                                                    | 222        |
| <b>6.2. LA PRATICA DELLA TRASCRIZIONE COME PUNTO DI INIZIO DELL'ANALISI</b>                        | <b>223</b> |
| 6.2.1. OBIETTIVI DELLA LEZIONE PER LA GCE                                                          | 224        |
| 6.2.2. CONTENUTI DELLA LEZIONE PER LA GCE                                                          | 226        |
| 6.2.3. INTERAZIONI TRA STUDENTI PER PARLARE DI GCE                                                 | 228        |
| <b>6.3. ANALISI DEI DATI E PRESENTAZIONE DEI RISULTATI ITALIANI</b>                                | <b>231</b> |
| 6.3.1. UN MONDO INTERCONNESSO. LA GLOBALIZZAZIONE                                                  | 245        |
| 6.3.2. UN MONDO IN MOVIMENTO. I FLUSSI MIGRATORI DELLE CIVILTÀ ANTICHE E DEL PRESENTE              | 251        |
| 6.3.3. DISCUSSIONE SULLA GLOBALIZZAZIONE SOLIDALE CON SISTEMI PRODUTTIVI EQUI                      | 281        |
| 6.3.4. DISCUSSIONE TRA STUDENTI SUI DIRITTI UMANI, LA PACE E L'INTERCULTURA                        | 294        |
| 6.3.5. IL DIRITTO ALLA LIBERTÀ DI MOVIMENTO, ALL'ASILO POLITICO E ALLA CITTADINANZA                | 310        |
| 6.3.6. DISCUSSIONE TRA STUDENTI SULLA SOSTENIBILITÀ                                                | 322        |
| 6.3.7. LA GCE NELLE LEZIONI CURRICOLARI                                                            | 325        |
| <b>6.4. ANALISI DEI DATI E PRESENTAZIONE DEI RISULTATI AUSTRALIANI</b>                             | <b>327</b> |
| 6.4.1. MIGRAZIONE E URBANIZZAZIONE                                                                 | 332        |
| 6.4.2. MIGRAZIONE CINESE IN AUSTRALIA E IN QUEENSLAND                                              | 343        |
| 6.4.3. ENERGIA, ACQUA E SOSTENIBILITÀ                                                              | 349        |
| 6.4.4. AZIONI PER IL CAMBIAMENTO CLIMATICO, LA DISTRUZIONE DEGLI ECOSISTEMI E L'INCLUSIONE SOCIALE | 353        |
| 6.4.5. VEGETARIANISMO E VEGANISMO                                                                  | 373        |

|                                                                                                                                                                  |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 6.4.6. LA GCE NELLE LEZIONI CURRICOLARI                                                                                                                          | 380        |
| <b>7. INTERPRETAZIONE DEI RISULTATI</b>                                                                                                                          | <b>383</b> |
| <b>7.1. UNA RIFLESSIONE METODOLOGICA</b>                                                                                                                         | <b>383</b> |
| <b>7.2. TRE MODELLI DI LEZIONI IN AULA PER LA GCE</b>                                                                                                            | <b>384</b> |
| 7.2.1. LE LEZIONI IN AULA PER LA GCE ENTRO I CONFINI DISCIPLINARI                                                                                                | 385        |
| 7.2.1.1. Contenuti                                                                                                                                               | 386        |
| 7.2.1.2. Interazioni                                                                                                                                             | 391        |
| 7.2.2. LE LEZIONI IN AULA PER LA GCE COME SPAZIO PER LA RIFLESSIONE SU DISUGUAGLIANZA E DIRITTI                                                                  | 392        |
| 7.2.2.1. Contenuti                                                                                                                                               | 394        |
| 7.2.2.2. Interazioni                                                                                                                                             | 398        |
| 7.2.3. LE LEZIONI IN AULA PER LA GCE COME SPAZIO PER LA DISCUSSIONE E LE INTERAZIONI TRA STUDENTI                                                                | 402        |
| 7.2.3.1. Contenuti delle interazioni                                                                                                                             | 403        |
| 7.2.3.1.1. La discussione successiva al lavoro in aula                                                                                                           | 403        |
| 7.2.3.1.2. Le presentazioni successive al lavoro a casa                                                                                                          | 413        |
| <b>7.3. UNA SINTESI DEI CASI</b>                                                                                                                                 | <b>420</b> |
| <b>8. CONCLUSIONI</b>                                                                                                                                            | <b>423</b> |
| <b>OLTRE LO STUDIO. ALCUNE INDICAZIONI PER UNA LEZIONE IN AULA PER LA GCE</b>                                                                                    | <b>431</b> |
| <b>RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI</b>                                                                                                                                 | <b>437</b> |
| <b>ALLEGATO A</b>                                                                                                                                                | <b>461</b> |
| ELENCO DEGLI STUDI CONSIDERATI NELLA REVISIONE DELLA LETTERATURA SULLA GCE                                                                                       | 461        |
| <b>ALLEGATO B</b>                                                                                                                                                | <b>481</b> |
| DEFINIZIONE DELLE POSSIBILI COMBINAZIONI DEI TERMINI “EDUCAZIONE”, “CITTADINANZA” E “GLOBALE” NEL TESTO DEL CURRICOLO AUSTRALIANO ALL’OTTAVO GRADO DI ISTRUZIONE | 481        |
| <b>ALLEGATO C</b>                                                                                                                                                | <b>503</b> |
| DOCUMENTAZIONE PER LA PARTECIPAZIONE DELLE SCUOLE ITALIANE ALLO STUDIO                                                                                           | 503        |
| <b>ALLEGATO D</b>                                                                                                                                                | <b>505</b> |
| DOCUMENTAZIONE PER LA PARTECIPAZIONE DELLE SCUOLE AUSTRALIANE ALLO STUDIO                                                                                        | 505        |
| <b>ALLEGATO E</b>                                                                                                                                                | <b>517</b> |
| TRASCRIZIONE DELLE LEZIONI                                                                                                                                       | 517        |
| <b>ALLEGATO F</b>                                                                                                                                                | <b>633</b> |
| DOCUMENTO CURRICOLARE DI RIFERIMENTO DELLE LEZIONI AUSTRALIANE DI LINGUA INGLESE (“TASK SHEET”)                                                                  | 633        |
| <b>ALLEGATO G</b>                                                                                                                                                | <b>635</b> |
| PROVA DI VALUTAZIONE AL TERMINE DELLE LEZIONI ITALIANE SUI FLUSSI MIGRATORI                                                                                      | 635        |

## Introduzione

L'Educazione alla Cittadinanza Globale, o *Global Citizenship Education (GCE)*, è promossa dall'Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) sin dal 2012, anno della *Global Education First Initiative (GEFI)*, che ne ha sancito l'inserimento tra le sue priorità educative. Il potenziale trasformativo della GCE nello scenario dell'UNESCO (UNESCO 2014; 2015; 2016; 2017a; 2018a; 2018b), così come all'interno dell'Agenda 2030 (UNESCO, 2017b), è motivato dall'esigenza della comunità internazionale di agire per la pace, i diritti umani, il benessere e la sostenibilità, a partire da una scuola che formi cittadini del mondo dotati di senso critico, con forti legami sociali ed eticamente impegnati. Ai sistemi educativi del XXI secolo è richiesto un cambiamento di vasta portata, che investa il modo in cui gli studenti pensino e agiscano quali futuri cittadini d'un mondo più equo, tollerante ed inclusivo<sup>1</sup>.

Dal punto di vista teorico, la GCE è una categoria della modernità, sostenuta da una letteratura scientifica di area interdisciplinare, che, come altre, richiede di essere consolidata, definita e ripensata. La concettualizzazione della GCE, infatti, risulta estremamente complessa (Zahabioun, Yousefy, Yarmohammadian & Keshtiaray, 2013). Sin dalle sue prime apparizioni quale ambito di ricerca, fino ad arrivare alla più copiosa recente letteratura, la GCE ha assunto un significato dissimile per diversi autori (Kerr, 2002; Davies, Evans & Reid, 2005; Shultz, 2007; Peters, Blee & Britton, 2008; Oxley & Morris, 2013), originando una proliferazione di terminologie e di approcci connessa alle disparate concezioni della sua natura e al contesto socio-politico all'interno del quale è stata elaborata (Oxley & Morris, 2013). Per Damiani (2016) la GCE rappresenta un “fenomeno estremamente variegato per teorie, contesti politici, economici e socio-culturali di riferimento” (p.75).

La mancanza di chiarezza concettuale diventa particolarmente evidente quando si esamina la letteratura accademica sull'argomento, all'interno della quale termini come “international education, education for international mindedness, global education, global learning, sustainable development education, human rights education, learning twenty-first century skills” (Standish, 2014) e “global competencies, global consciousness, global mindedness, cosmopolitanism, transnationalism” (Goren & Yemini, 2017a) sono utilizzati in modo indefinito e interscambiabile.

Ma la questione non è solo terminologica. Per Davies (2006), ad esempio, la GCE è troppo astratta perché possa fungere da guida delle politiche scolastiche; Arthur (2014) ravvisa in alcune elaborazioni teoriche elementi contraddittori. Anche Goren e Yemini (2017a), prendendo in rassegna 435 studi pubblicati in un arco temporale di quindici anni (2005-2015), individuano in essi alcune criticità, come non aver fornito un quadro teorico di riferimento o una conclusione e l'aver menzionato la GCE solo nella parte iniziale e finale, senza, tuttavia, approfondirla all'interno del testo. Le due autrici, pertanto, raccomandano a chi fa ricerca sulla GCE di chiarire il quadro teorico e le definizioni rilevanti che sono state scelte. Senza questa operazione, il rischio è di ridurre la GCE ad un termine generico, sostituibile con altri.

---

<sup>1</sup> Cfr <http://www.unesco.org/new/en/gefi/priorities/> [31/10/2020].

La mancanza di una definizione condivisa viene ugualmente evidenziata in ambito sovranazionale, all'interno del quale ne viene messa in evidenza l'ambiguità semantica (UNESCO, 2018a; OXFAM, 2014), la processualità (Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo, CNCS, 2018), e l'ampiezza concettuale (Centro per la Cooperazione Internazionale, 2019).

Il problema individuato dal presente studio riguarda la difficoltà di promuovere la GCE all'interno del contesto scolastico laddove anche in letteratura la sua connotazione rimandi ad un concetto dibattuto, dai molteplici significati, di ampia produzione e difficile da operationalizzare (Goren & Yemini, 2017; Shultz, 2007; Guo, 2014; Zahabioun et al., 2012). La finalità di osservare la GCE *in situ*, circoscrivendola all'ambito didattico, è legata alla necessità di colmare il distacco tra ricerca accademica e pratica didattica (De Poorter & Aguilar-Forero, 2019). Se, infatti, l'inserimento di questioni e problemi globali nelle diverse aree disciplinari sembra essere un fatto acquisito, sostenuto da indicazioni curriculari aperte all'internazionalizzazione e alla globalità, resta più problematica la definizione di che cosa voglia dire portare la GCE a lezione.

Un recentissimo contributo nel quale Bosio conversa con Torres sul tema della GCE (Torres & Bosio, 2020a)<sup>2</sup> mette in luce nodi problematici analoghi a quelli individuati dal mio studio. Gli autori riconoscono la rilevanza sempre più crescente del “discorso sulla GCE” per le istituzioni educative contemporanee, al quale ricercatori, educatori e *perfino* politici hanno contribuito, negli ultimi dieci anni<sup>3</sup>, attraverso un processo di “descrizione, interpretazione e sviluppo” della stessa, in maniera attiva e diretta<sup>4</sup>:

The many publications and the growing debate about Global Citizenship Education (GCE) over the past 10 years demonstrates **that this notion is becoming increasingly relevant for contemporary educational institutions**. Researchers, educators, and **even politicians** have been contributing to the **description, interpretation, and development of GCE**, creating a highly diverse conceptual **arena** (Torres & Bosio, 2020, p.100).

Nel corso della conversazione, tuttavia, la GCE, definita come “an intervention in search of a theory”, è associata a frequenti fraintendimenti interpretativi e significati diversi a seconda degli attori e delle scuole di pensiero, che discendono dalla vastità della produzione scientifica in questo campo (p.104).

La connotazione di “GCE as intervention” (p.100), usata anche da Ban-Ki Moon, promotore dell'iniziativa GEFI, si riferisce ad un'azione intenzionale nella quale si è coinvolti al fine di migliorare una situazione difficile o prevenire un suo peggioramento. La dimensione dell'azione, pertanto, è annoverata assieme a quella teorica della GCE, e, pur nel differente grado di astrazione, concorre a definirla.

In una pubblicazione successiva, gli stessi autori (Torres & Bosio, 2020b) ripropongono il problema individuato da questo studio, confermando la “pratica” come dimensione centrale per la GCE, con un rimando implicito alla sua priorità rispetto alla produzione teorica proposta finora.

---

<sup>2</sup> Bosio si occupa di pedagogia trasformativa e GCE in ambito universitario mentre Torres presiede la cattedra UNESCO per la GCE alla “University of California, Los Angeles” (UCLA).

<sup>3</sup> L'arco temporale menzionato dagli autori è analogo a quello considerato nella revisione della letteratura del presente studio.

<sup>4</sup> L'uso del termine “arena”, in tal senso, può essere intesa come luogo, richiamando, in tal senso, una sorta di equivalente italiano dell'espressione “scendere in campo”, e come attività, che comporta dibattiti e discussioni.

È fondamentale pertanto **espandere la ricerca sulle pratiche della GCE**. I ricercatori negli ultimi anni hanno proposto e discusso diverse **concezioni e tipologie** di educazione alla cittadinanza globale. Bisogna **tuttavia** riconoscere che **sappiamo** relativamente **poco delle pratiche della GCE così come attuate** dai singoli educatori che operano in diversi paesi del mondo con il ruolo e l'impegno di «**educatori alla cittadinanza globale**» (Torres & Bosio, 2020b, p.109).

In definitiva, lo studio risponde all'esigenza di espandere la ricerca in un campo che, come evidenziato in ambito accademico, è ancora poco esplorato e conosciuto: le pratiche di coloro che operano, in diversi luoghi del mondo, con il ruolo e l'impegno di "educatori alla cittadinanza globale", traducendo il lessico polisemico, astratto e complesso della letteratura in un linguaggio ad uso di ciascun insegnante.

La prima parte dello studio (cfr Capitoli 1, 2 e 3) presenta il quadro teorico costruito al fine di esplicitare l'insieme dei paradigmi, delle teorie e dei modelli, validati dalla comunità scientifica, nel tentativo di individuare, ove presenti, gli elementi che ricorrono con maggiore frequenza nel dibattito sul tema.

La revisione della letteratura (cfr Capitolo 1) ha l'obiettivo di enucleare le dimensioni rilevanti della GCE dal punto di vista educativo e didattico, ricostruendo quegli aspetti "visibili" all'interno del contesto d'aula che possano da una parte esplicitarne una definizione circoscritta a quest'ambito dall'altra far luce su "chi" insegna "che cosa", "come", "a chi", e in quali condizioni e circostanze (Dale, 2016).

L'analisi non si limita agli ambiti che riguardino direttamente la GCE, ma prende in considerazione le concettualizzazioni da parte dei diversi *stakeholders* che, del discorso educativo, scandiscono contenuti, attività, relazioni e la stessa idea di scuola. Inquadrare il discorso della GCE secondo approcci teorici, empirici e metodologici di settori diversi è orientato ad integrare le questioni analizzate in ambito accademico con altri punti di vista, adottati dalle *policy* scolastiche nel contesto istituzionale nazionale, dalle indagini comparative internazionali sull'educazione alla cittadinanza (cfr Capitolo 2) e dalla riflessione teorica ed empirica su "che cosa funzioni" nella pratica didattica del contesto d'aula (cfr Capitolo 3).

La seconda parte dello studio (cfr Capitoli 4, 5, 6 e 7) illustra come l'indagine empirica sia stata "disegnata" e condotta al fine di esplorare e descrivere una lezione in aula per la GCE. Con tutti i distinguo che ciò potrebbe comportare, la riflessione sulle implicazioni didattiche della GCE ha preso avvio all'interno di un contesto spazio-temporale definito: lo spazio è l'aula, il tempo l'"orario normale" della lezione, così come definito a livello ministeriale (articolo 5, Decreto del Presidente della Repubblica 89 del 2009).

Gli interrogativi dello studio riguardano, in prima istanza, come gli insegnanti e gli studenti di contesti storico-geografici, politici, economici e socio-culturali differenti contribuiscano a realizzare una lezione in aula per la GCE, indagando la relazione tra la pratica didattica e l'ambito accademico. L'obiettivo specifico è descrivere la lezione nella sua analiticità e globalità e secondo gli aspetti evidenziati dal quadro teorico (cfr Capitolo 4).

Lo studio dei contesti scolastici italiano ed australiano (cfr Capitolo 5) e l'analisi dei dati (cfr Capitolo 6) ricostruiscono le lezioni per la GCE in termini di scelte degli insegnanti rispetto al lavoro didattico in aula e all'interno della comunità scolastica, e portano alla luce i principali risultati (cfr Capitolo 7).

L'ultima parte oltre lo studio (cfr Capitolo 8) ricolloca il problema della pratica didattica

della GCE dal punto di vista di alcuni sviluppi futuri e suggestioni in questo campo, con l'ambizione di aprire una strada percorribile dagli *stakeholders* interessati a costruire una scuola globale, sostenibile, inclusiva, di qualità e aperta alla portata trasformativa della GCE, a partire da alcune evidenze che, sia pur parziali, contestualizzate e non rappresentative, forniscono alcune indicazioni rispetto all'interrogativo, finora rimasto senza risposta, sui prossimi passi da compiere (Jickling & Starling, 2017, p.5).

## **Parte prima. IL QUADRO TEORICO**

*Tutto è sempre cominciato già da prima, la prima riga della prima pagina d'ogni romanzo rimanda a qualcosa che è già successo fuori dal libro. Oppure la vera storia è quella che comincia dieci o cento pagine più avanti e tutto ciò che precede è solo un prologo. Le vite degli individui della specie umana formano un intreccio continuo, in cui ogni tentativo d'isolare un pezzo di vissuto che abbia un senso separatamente dal resto... deve tener conto che ciascuno... porta con sé un tessuto di fatti ambienti altre persone... altre storie...*

Calvino, I. (1994). *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Milano: Mondadori, p.152.





# 1. Educazione alla Cittadinanza Globale in ambito didattico. Fondamenti concettuali e implicazioni epistemologiche per la scuola

*What's in a name?  
That which we call a rose by any other name would smell as sweet...*  
Shakespeare, W., & In Furness, H. H. (1899). *Romeo and Juliet*.  
Philadelphia: J.B. Lippincott Company, p.98.

*Non mi piaceva stare sempre in assemblea, preferivo sentirmi parte di qualcosa che fluttuava e si muoveva e non sapevi mai cosa poteva accadere, poi di volta in volta capivi chi stava davvero al tuo fianco, chi aveva davvero il coraggio delle sue idee. Quello che volevo dalla politica, e non solo da quella, era già racchiuso in una frase: bisogna assomigliare alle parole che si dicono. Forse non parola per parola, ma insomma ci siamo capiti. Alcuni parlavano bene, ma chissà perché io non gli credevo [...]. Altri parlavano poco [...] ma io sentivo che dietro le loro parole c'era qualcosa che avrebbero fatto, un giorno o l'altro.*

Benni, S. (2001). *Saltatempo*. Milano: Feltrinelli, p.185.

## 1.1. Una riflessione sullo studio

Coerentemente al bisogno conoscitivo di concettualizzare che cosa voglia dire educare alla cittadinanza globale all'interno di una lezione d'aula, il primo passo dello studio è definire che cosa sia la GCE dal punto di vista della didattica, a partire da una chiarificazione terminologica e semantica della stessa (Tarozzi & Torres, 2016). In termini di ricerca, questa scelta si traduce nella considerazione che un concetto astratto, sia pur non direttamente rilevabile, possa essere definito attraverso alcuni indicatori, vale a dire proprietà empiricamente individuabili, con i quali quel concetto abbia un rapporto di rappresentazione semantica e che ne consenta una rilevazione indiretta (Trinchero, 2004a).

Il presente capitolo intende fornire una definizione di GCE attraverso una revisione della letteratura che porti alla luce quegli elementi costitutivi che ricorrono con maggiore frequenza nel dibattito sul tema, indicando, in particolare, che cosa significhi fare GCE all'interno di una lezione in aula. L'ottica assunta è quella didattica, al fine di rintracciare una definizione di GCE da applicare al contesto scolastico, o che ivi possa essere trasposta, e di evidenziarne le peculiarità che la connotano.

## 1.2. La revisione della letteratura

La revisione della letteratura è stata portata a termine sulla base delle linee guida tracciate da Fink (2010), la quale identifica sette passaggi fondamentali da compiere:

- selezione degli interrogativi di ricerca;
- scelta della banca dati per la ricerca bibliografica e dei termini della ricerca;
- applicazione dei criteri di inclusione e di esclusione per la selezionare degli articoli rilevanti;
- applicazione dei criteri metodologici per assicurare la qualità scientifica degli articoli considerati;
- revisione e sintesi dei risultati (p.5).

### 1.2.1. Obiettivi e domande di ricerca

L'obiettivo della revisione è verificare l'esistenza di condizioni "necessarie e sufficienti" alla GCE in ambito educativo e didattico, vale a dire caratteristiche la cui presenza ne constati la realizzazione e in assenza delle quali si rende impossibile parlare di essa. La ricerca viene articolata su diversi livelli di GCE, in modo da fornire un quadro delle definizioni che si sono succedute nel tempo e dei temi e gli elementi che ricorrono all'interno di esse.

Sulla base di questo obiettivo, la revisione muove delle seguenti domande di ricerca:

1. *All'interno degli studi analizzati<sup>5</sup>, quali definizioni di GCE vengono fornite?*
2. *All'interno degli studi analizzati, quali caratteri, proprietà e/o implicazioni operative sono riferite alla GCE?*

La prima domanda riguarda i temi ricorrenti che la letteratura riferisce alla GCE in ambito educativo; la seconda le evidenze che possano essere direttamente osservate e rilevate in aula.

### 1.2.2. Banca dati e termini di ricerca

La ricerca è stata condotta usando ERIC, definita come una delle banche dati più importante per le pubblicazioni in campo educativo (Yemini, Tibbits & Goren, 2019), e SCOPUS, al fine di ampliare i risultati dell'analisi.

Per quanto riguarda i termini di ricerca, una prima ricerca è stata effettuata digitando la locuzione *Global citizenship education* (senza virgolette) e includendo tutte le risorse presenti sulla banca dati selezionata per l'analisi, la quale ha prodotto 1.983 risultati su ERIC<sup>6</sup> e 1.391 risultati su SCOPUS<sup>7</sup>.

Per questo motivo si è proceduto ad una seconda ricerca utilizzando la stringa "Global citizenship education" per evitare l'inclusione di testi che considerassero uno solo dei tre

---

<sup>5</sup> Come verrà descritto nel dettaglio nei prossimi paragrafi, per la presente revisione sono stati analizzati 180 articoli *peer reviewed* che avessero la GCE tra i descrittori forniti dall'autore/i, presenti su ERIC e su SCOPUS dal 2010, scritti in lingua inglese e italiana (cfr. ERIC database, 2010-2019, & SCOPUS database, 2010-2019).

<sup>6</sup> Cfr. ERIC database su <https://eric.ed.gov/> [18/07/2019].

<sup>7</sup> Cfr. SCOPUS database su <https://www.scopus.com> [18/07/2019].

termini, ricadendo al di fuori degli obiettivi della presente analisi. Tale ricerca ha ridotto i risultati a 175 su ERIC e 265 su SCOPUS. La scelta di non includere parole chiave strettamente connesse agli interrogativi di ricerca, quali “definition”, “aim, purpose, objective, goal”, “school”, “classroom”, è stata motivata dalla esigenza di non ridurre il campo a pochi risultati, in linea con l’obiettivo di considerare tutti gli studi indicizzati effettuati in questo campo e non solo quelli con il focus esclusivo su componenti specifiche della GCE. Per lo stesso motivo non sono stati digitati termini che facessero riferimento alla provenienza geografica degli studi, né al loro oggetto specifico, come studenti; insegnanti, personale scolastico e insegnanti in formazione; curricula formali, riforme curriculari, e libri di testo<sup>8</sup>.

Pertanto, gli articoli analizzati per l’analisi della letteratura includono studi localizzati in ogni area del globo e su ogni aspetto della GCE che sia stato analizzato.

### 1.2.3. Criteri di inclusione ed esclusione

Agli articoli che sono apparsi sulla banca dati considerata alla digitazione del termine di ricerca “GCE” sono stati successivamente applicati quelli che Fink (2010) definisce come “criteri pratici di selezione”: la lingua e l’intervallo temporale di pubblicazione dell’articolo. Un ulteriore filtro, specificato come “criterio metodologico di selezione”, ha incluso solo gli articoli *peer reviewed*, al fine di assicurare l’adeguatezza e la qualità scientifica degli studi presi in considerazione (p.5).

Schematicamente, sono stati inclusi solo gli articoli e i testi che rispondessero ai seguenti criteri:

1. Studi pubblicati dal 2010;
2. Studi scritti in lingua inglese e italiana;
3. Studi con la locuzione “Global citizenship education” tra i descrittori/parole chiave dell’autore e all’interno del testo del contributo<sup>9</sup>;
4. Studi *peer reviewed*.

Questo processo ha ridotto gli articoli a 134 su ERIC e a 85 su SCOPUS, per un totale di 219 studi. Si è provveduto, poi, a rimuovere i duplicati presenti su entrambe le banche dati (33 risorse), riducendo le ricerche da analizzare a 186.

Successivamente, sono stati rimossi gli articoli in base ai seguenti criteri di esclusione:

- *Criterio 1.* Studi che non riportino la locuzione “Global citizenship education” né tra i descrittori/parole chiave fornite dall’autore né, in maniera esplicita e incontrovertibile, all’interno del testo del contributo. Tale criterio richiede un doppio controllo dei descrittori/parole chiave e del testo, al fine di verificare che la GCE sia effettivamente assente in entrambi.
- *Criterio 2.* Studi che, nonostante riportino la locuzione “Global citizenship education” tra i descrittori/parole chiave fornite dall’autore o nel titolo, non la approfondiscano o non ne facciano alcun riferimento all’interno del testo (ad esempio, sostituendola, senza dichiararlo, con un altro concetto ad essa affine).

---

<sup>8</sup> Il riferimento è alle categorie evidenziate da una revisione degli studi in materia di Goren & Yemini (2017a).

<sup>9</sup> Tale specificazione è motivata dalla presenza sia di studi che presentano la locuzione GCE tra i descrittori/parole chiave, ma non all’interno del testo sia di studi che non presentano la locuzione GCE tra i descrittori/parole chiave, ma ne fanno esplicito riferimento all’interno del testo.

- *Criterio 3.* Studi in cui la locuzione “Global citizenship education” compaia come descrittore/parole chiave fornite dall’autore o nel titolo, ma che all’interno del documento non venga approfondita e/o venga sostituito dai seguenti concetti: “Citizenship education”, “Critical global education”, “Democratic citizenship education”, “Education for citizenship”, “Global and international education”, “Global citizenship”, “Global competence education”, “Global education”, “Multicultural citizenship education”, “Participatory citizenship education”. Nel caso in cui il termine sia abbinato ad un altro concetto, senza essere da questo sostituito (es. “GCE-Ecopedagogy” or “GCE-Education for sustainable development”), lo studio non è da escludere ove presenti una definizione, o un approfondimento, della GCE.
- *Criterio 4.* Studi nei quali il contesto scolastico non sia mai nominato o considerato quale elemento o fattore della ricerca.
- *Criterio 5.* Studi non reperibili.

Infine, le 186 ricerche sono state registrate all’interno di un archivio secondo cinque categorie: la tipologia (es. articolo, editoriale, libro, capitolo, atto di un Convegno, ecc.), i descrittori/parole chiave fornite dall’autore o, se non specificati, i descrittori/parole chiave indicizzati, la distribuzione regionale degli articoli<sup>10</sup>, la banca dati nella quale lo studio sia stato reperito<sup>11</sup>, e, nel caso delle 78 risorse eliminate, il criterio di eliminazione. Per gli studi inclusi nell’analisi sono stati riportati gli obiettivi dello studio, le definizioni di GCE e le indicazioni operative. Questo processo di catalogazione è stato eseguito per 108 articoli<sup>12</sup>.

Riassumendo, la revisione della letteratura è stata effettuata digitando il termine di ricerca “Global citizenship education” all’interno delle banche dati di ERIC e SCOPUS e includendo tra i risultati solo le risorse prodotte in quest’area in lingua inglese e italiana e a partire dal 2010.

#### **1.2.4. Limiti dell’analisi**

Come ogni discorso accademico, il discorso relativo alla GCE è stato creato da soggetti specifici, all’interno di contesti specifici, per scopi specifici, ed un pubblico specifico (Hyland, 2009). Come tale, presenta alcuni limiti connessi ai criteri con i quali gli articoli sono stati selezionati già all’interno della banca dati scelta (Yemini et al., 2019).

Un primo limite è il criterio linguistico, che, se da un lato appare sostanzialmente inevitabilmente da questioni di ordine pratico, dall’altro solleva questioni che vanno tenute in considerazione. Come sottolineato da molti articoli in ambito editoriale internazionale, negli ultimi vent’anni si è assistito ad una rapida crescita e consolidamento dell’Inglese quale lingua del discorso accademico globale (Man, Weinkauf, Tsang & Sin, 2004; Tietze & Dick, 2009; Hyland, 2009). Tale aspetto, se da un lato rende la ricerca accessibile e comunicabile all’interno della comunità scientifica, dall’altro aumenta la probabilità di fenomeni quali la globalizzazione dei risultati della ricerca accademica (Dolby & Rahman, 2008) e il monoculturalismo epistemologico (Parmenter, 2011).

<sup>10</sup> La distribuzione regionale fa riferimento alle categorie emerse dagli studi in letteratura (Yemini, Tibbitts & Goren, 2019; Goren & Yemini, 2017a): *North America (USA, Canada); Central & South America; Europe; Australia & Nuova Zelanda; East/South/Southeast Asia; Middle East; Africa; Cross-National studies & Supranational organizations* (es. UNESCO, IBO).

<sup>11</sup> Nel caso uno studio sia presente in entrambe le banche dati, si riporta la dicitura di entrambe.

<sup>12</sup> L’ALLEGATO A riporta l’elenco dei 186 studi considerati nella revisione della letteratura sulla GCE.

Come evidenziato da una ricerca di Parmenter (2011) all'interno della banca dati WorldCat, ad esempio, tra i 199 articoli sulla "educazione alla cittadinanza globale", reperiti dal 1977 al 2009, approssimativamente il 90% risulta di essere stato scritto da autori che parlano l'Inglese come prima lingua o, comunque, dall'Inglese fluente. Tale aspetto potrebbe costituire un aspetto pregiudiziale, o *bias*, non tanto per gli Inglesi non madrelingua, ai quali è comunque richiesta la conoscenza della lingua Inglese quale prerequisito essenziale all'interno del mondo accademico, ma proprio per gli Inglesi madrelingua, i quali, non avendo accesso alla letteratura di ricerca disponibile in qualsiasi altra lingua, potrebbero addirittura non considerare l'esistenza di altri paradigmi. Pertanto, nonostante la disponibilità d'una quantità di letteratura in lingua diversa dall'Inglese, la sua fruibilità è limitata ad un pubblico regionale, e, tutt'al più, ad un numero ristretto di lettori di lingue straniere. Per l'autore, la letteratura globale sulla GCE risulta influenzata in larga parte dalla conoscenza promossa dai paesi dell'area occidentale anglofona, in particolare statunitense.

Per ovviare a questo limite, l'analisi ha integrato gli studi riferiti ai contesti cosiddetti "non occidentali", che, nonostante siano in aumento negli ultimi anni, sono presenti in numero minore rispetto agli altri.

Un secondo limite è il criterio temporale, motivato dall'interconnessione delle definizioni di GCE con il contesto sociale, politico ed economico nel quale siano state prodotte. Come confermato da alcuni autori (Goren & Yemini, 2017a; Yemini et al., 2019), i fatti e gli eventi di un passato non troppo recente, sia pure importanti, hanno comunque trasformato il contesto della GCE e gli studi inerenti ad essa.

Un terzo limite riguarda i criteri della revisione, che, così declinati, escludono quei documenti considerati come fonte primaria per le elaborazioni teoriche della GCE. Questa scelta è motivata dall'esigenza di delineare le questioni e le traiettorie così come appaiono all'interno della ricerca accademica. Per ovviare a questo limite, il capitolo include la concettualizzazione della GCE secondo l'UNESCO, prima fonte citata nella letteratura analizzata, e l'*Oxford Committee for Famine Relief* (OXFAM), il cui approccio didattico alla tematica risulta in linea con gli obiettivi del presente lavoro.

Un ultimo limite potrebbe essere ravvisato nella scelta metodologica di non usare un software d'analisi della terminologia ricorrente relata al mio oggetto d'indagine. La ricerca di tratti salienti, questioni chiave o elementi rilevanti all'interno di tutti gli studi analizzati, che sono stati classificati, ordinati e interpretati, è stata motivata dalla finalità di stabilire i contorni del fenomeno in esame in maniera più interpretativa e olistica, operazione che può essere fatta solo da un essere umano: "Software does not analyse material; humans do" (Cohen, Manion & Morrison, 2018, p.650).

### **1.3. Risultati**

Si presentano, di seguito, i risultati evidenziati dalla revisione della letteratura sulla "Global citizenship education", presente sulle banche dati SCOPUS ed ERIC dal 2010 e disponibile in lingua italiana ed inglese, al fine di delineare un quadro terminologico e semantico di riferimento al presente studio. Ciascun sotto-paragrafo riprende gli interrogativi di ricerca che hanno sostanziato l'analisi.

### 1.3.1. Le definizioni di GCE

All'interno dei 186 studi analizzati, e, nello specifico, tra i 108 inclusi per la presente analisi, quelli che ne riportano una definizione ("*Global citizenship education is*" o "*Global citizenship education as*") risultano essere una minima parte.

La tabella 1 riporta le 23 definizioni, presentate in ordine cronologico e, in caso di anni analoghi, nell'ordine di indicizzazione delle banche dati di ERIC e SCOPUS sulle quali sono stati reperiti, tradotte ed adattate dalla scrivente in lingua italiana per il presente studio.

**Tabella 1 Definizioni di Educazione alla Cittadinanza Globale (GCE) estrapolate dalla letteratura**

| Definizione di GCE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | (Citazione)                                          |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| GCE è uno dei possibili risultati del processo di internazionalizzazione all'interno del sistema educativo, da intendersi come integrazione multiculturale, multilinguistica e globale. È una forma di intervento che necessita di una teoria e di un'azione poiché il mondo sta diventando sempre più interdipendente, ed i suoi confini più permeabili, con una de-territorializzazione delle pratiche di cittadinanza e identità. GCE, quale pilastro dello sviluppo sostenibile, è una delle risposte ai cambiamenti per la pace globale, alla crescente disuguaglianza e povertà globali, alla globalizzazione neoliberale, all'educazione autoritaria e al cosmopolitismo democratico, spesso identificato con la promozione di competenze per il mercato globale o per un'occupazione che prevede numerosi voli internazionali.                                                                                                                                                                   | Bosio, E., & Torres, C.A. (2019)                     |
| GCE è un'esperienza educativa progressiva e trasformativa che indirizza l'attenzione alle sfide poste dall'eredità coloniale e dalla rapida espansione del capitalismo globale e del neoliberismo economico, politico, sociale e delle strutture culturali. È nato come strumento per insegnare ai bambini la giustizia sociale e per preparare gli studenti ad un impegno più equo e attivo per le sfide globali quali povertà, conflitti, problemi ambientali e sviluppo sostenibile. Come curriculum, GCE è designato a creare un cambio dalla costruzione di una nazione ad un senso di appartenenza alla comunità globale. Tuttavia, nella pratica, GCE emerge come un curriculum per <i>élite</i> globali che rinforzano norme egemoniche. GCE come curriculum per la comunità educativa internazionale può essere rivolto a finalità di giustizia sociale fornendo agli studenti opportunità e competenze per diventare collaboratori attivi nella costruzione di un mondo più inclusivo ed equo. | Cho, H.S., & Mosselson, J. (2018)                    |
| Dalla prospettiva dell'Africa occidentale (Sankofa), GCE è un quadro educativo per dotare gli studenti delle conoscenze, capacità e competenze necessarie per essere al servizio della nazione ed offrire idee e soluzioni innovative. Pratiche di cittadinanza globale sono finalizzate a preparare pienamente gli studenti alle migliori università del mondo in modo da renderli capaci di usare quanto appreso per lo sviluppo della loro continente. Così intesa, la GCE si concentra sulle opportunità di apprendimento piuttosto che sui significati e le pratiche riflessive rispetto ai rapporti di forza coloniali persistenti. Questo spingerebbe gli studenti più al servizio dell'Occidente che dell'Africa, poiché, sostenendo una "fissità" nell'identità o una "unità culturale", limita la diversità e la fluidità della coscienza sociale, politica e popolare, riproducendo, indirettamente e non intenzionalmente, sistemi di credenze e pratiche inique esistenti.                  | Howard, A., Dickert P., Owusu, G., & Riley D. (2018) |
| GCE non è considerata semplicemente in relazione ad una educazione alla cittadinanza locale più informata, o ad generica consapevolezza globale o, ancora, ad un ambiguo senso di appartenenza ad una società universale. GCE è la conoscenza di, e la possibilità di influenzare processi di decisione globali e i loro effetti sulle vite degli individui nel perseguimento di interessi comuni. Ha molteplici confluenze teoriche con l'educazione ai diritti umani (HRE), intesa come punto di partenza per affrontare gli aspetti sociali, economici, ambientali e politici del mondo contemporaneo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Damiani, V. (2108)                                   |
| GCE può essere compresa come un insieme di pratiche, un input al curriculum e una riorganizzazione della finalità dell'educazione in relazione alla necessità della scuola di rispondere ai cambiamenti della globalizzazione fornendo agli studenti opportunità per sviluppare e mantenere relazioni nell'ambito della diversità ed acquistare un senso di dovere verso gli altri, incrementando forme di valore di capitale umano e culturale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Howard, A., & Maxwell, C. (2018)                     |

| Definizione di GCE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | (Citazione)                                              |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| GCE è una nozione onnicomprensiva, allo stesso tempo decisiva, interrogativa e provocatoria.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Palmer, N. (2018)                                        |
| GCE è un nuovo modo di pensare, una lente per analizzare criticamente gli sviluppi globali, in particolare quello della globalizzazione. È la forma di cosmopolitismo diffuso a distinguerla da altri approcci. È una risposta pedagogica completa e radicale alle nuove sfide che le società di tutto il mondo si trovano ad affrontare. GCE sta mettendo alla prova i “nostri” (occidentali) sistemi di credenze. È, probabilmente, il primo vero approccio pedagogico globale con un esplicito obiettivo di decolonizzazione, la prima volta che l’educazione coloniale diventa (o deve diventare) una tendenza dominante, <i>mainstream</i> . In riferimento agli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs), l’educazione gioca un ruolo importante. Diversamente dagli obiettivi di sviluppo del millennio (MDGs, 2000-2015), questi non sono intesi solo per i paesi industrializzati e sviluppati, ma per tutti i paesi e tutte le società. GCE è una parte necessaria e indispensabile di ogni tipo di istruzione, essenziale per un approccio potente ad ogni educazione alla cittadinanza. È essenziale per la produzione di conoscenza alternativa, indispensabile essenza di qualsiasi pensiero critico. | Wintersteiner, W. (2018)                                 |
| GCE è un altro modo per rivelare di essere nel mondo, con un mandato educativo molto più ampio dell’apprendimento per competenze: educare per l’umanità. È uno strumento potente per passare dall’ambito concettuale a quello affettivo. È il valore per identificare l’individuo come agente di cambiamento; educare ad una cittadinanza globale criticamente responsabile capace di coinvolgere, non solo di immaginare.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Gardner-McTaggart, A., & Palmer, N. (2018)               |
| L’articolo suggerisce la definizione di GCE come termine ombrello.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Noh, J.-E. (2018)                                        |
| GCE non è da considerare come una scelta da fare, ma piuttosto come un’esigenza dettata da una scuola che deve includere una popolazione scolastica sempre più variegata. I vantaggi della GCE sono percepiti come collettivi più che individuali, quasi disgiunte dalle risorse individuali degli allievi. GCE è una forma di capitale, opposta alle scuole elitarie private britanniche nelle quali la dimensione globale può essere molto visibile ma nello stesso tempo nascosta, e in modo diverso dai setting tradizionali della classe media in cui la GCE è portata avanti come un risultato desiderato. L’integrazione multiculturale e multilinguistica e la dimensione globale dell’educazione richiedono un attento equilibrio tra risultati desiderati e indesiderati. Il risultato dell’internazionalizzazione a livello individuale è la GCE, valutata come desiderabile e persino di semplice attuazione per una scuola dalla composizione super-diversa.                                                                                                                                                                                                                                           | Yemini, M. (2018)                                        |
| GCE è stata considerata come un obiettivo vitale in tutti i contesti educativi attuali, termine ombrello al fine di comprendere le finalità di educare gli studenti rispetto alle questioni globali legate alla cura dell’ambiente e allo sviluppo sostenibile, alle relazioni interculturali, all’identità e alla costruzione della pace, in mezzo agli altri.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Calle Díaz, L. (2017)                                    |
| GCE è l’apprendimento che apporta conoscenza e coinvolge gli studenti nella partecipazione attiva all’interno di progetti su questioni globali di natura sociale, politica, economica o ambientale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Yeoh, M. P. (2017)                                       |
| GCE è un contesto per l’azione su questioni chiave relative alla giustizia per il clima e all’azione per il clima. Ingloba l’Educazione al cambiamento climatico ( <i>Climate change education</i> , CCE).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Waldron, F., Ruane, B., Oberman, R., & Morris, S. (2016) |
| GCE è una pratica trasformativa, un riposizionamento dell’educazione alla cittadinanza, una rete di esperienze interconnesse e intersecanti a man mano che gli individui diventino consapevoli dei modi in cui le questioni politiche e i suoi attori modellino il contesto locale e familiare che li circonda. Pertanto, insegna ai giovani a capire come un impegno con il mondo non possa “fermarsi al confine”, a prescindere che si tratti di un confine reale o immaginato a livello locale, regionale o nazionale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Myers, J.P. (2016)                                       |
| GCE in Polonia è un altro passo per aprire la Polonia al mondo, preparando le giovani generazioni ad essere cittadini della loro nazione ed attivi partecipanti nella comunità globale, dopo anni di isolamento del paese da influenze straniere. La GCE in Polonia è lo sviluppo della comprensione dell’interdipendenza globale, del pensiero critico per essere in grado di prendere decisioni, è cooperazione a livello locale, nazionale ed internazionale, sostenuto da attitudini come responsabilità, rispetto, onestà, empatia, apertura, impegno personale ed apprendimento permanente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Leek, J. (2016)                                          |

| <b>Definizione di GCE</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>(Citazione)</b>                                                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| Sebbene mal definita, si può sostenere che, in sostanza, GCE sia qualsiasi sforzo educativo che cerchi di esplorare questioni o idee a livello globale e che coinvolga lo studente adottando una coscienza globale. GCE, per sua stessa natura, supporta un insieme di competenze da spendere a livello globale e personale. Allo stesso modo, GCE è un metodo per raggiungere la giustizia globale e il senso del bene comune.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Palmer, N. (2016)                                                                 |
| GCE rimane un fenomeno marginale in Israele, sorprendentemente assente nel curriculum formale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Goren, H., & Yemini, M. (2016)                                                    |
| GCE è una parte irremovibile del sistema educativo globale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Mravcová, A. (2016)                                                               |
| GCE può essere definito come un'educazione che consenta agli studenti di sfidare gli squilibri di potere, di negoziare le identità e, in ultima analisi, di raggiungere una maggiore uguaglianza, giustizia, democrazia e pace attraverso la trasformazione individuale e sociale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Reilly, J., & Niens, U. (2016)                                                    |
| Ho estratto dal concetto di GCE un termine che descrive un ampio corpus di letteratura teorica ed una vasta gamma di iniziative di sensibilizzazione globale. Per le finalità di questo articolo, io mi riferirò alla letteratura che teorizzi la GCE in un orientamento globale, educazione alla cittadinanza che cerchi di dedicarsi all'imperativo globale. Nell'esplorare la teorizzazione di "cittadino-soggettività" nella GCE, io ho identificato che la cittadinanza globale sia spesso concettualizzata come un'espansione della cittadinanza nazionale. GCE da una lente di giustizia sociale: Io ho identificato questo dalla mia prospettiva qui a Toronto, in Canada, e nel più ampio contesto del Nord globale e delle democrazie pluraliste occidentali (come Stati Uniti, Regno Unito, Australia, Nuova Zelanda): GCE è un tentativo significativo di espandere una nozione di cittadinanza liberale democratica (nazionale) per essere più complessa e riconoscere il coinvolgimento delle nazioni nei problemi globali di modo da promuovere un senso di partecipazione e responsabilità, al di là dei confini nazionali. Conclusione: È la GCE una questione per potere i sempreverdi, risistemando l'educazione alla cittadinanza nazionale, o può piantare "nuovi semi" per coltivare cittadini globali? | Pashby, K. (2011)                                                                 |
| La GCE è diventato il centro di studi in una vasta gamma di campi accademici nelle ultime due decadi. In ogni caso, GCE tende ad emergere dall'intersezione di due o più temi di interesse già esistenti all'interno di un'area, cosicché la letteratura sull'argomento è radicata all'interno di ricerche già attive in quel campo, mentre è collegato a un orientamento transdisciplinare nella produzione di conoscenza e cambiamento sociale. Ad esempio, in campo educativo, la GCE è radicata nelle due aree dell'educazione globale e dell'educazione alla cittadinanza. Naturalmente, il fatto che il discorso sulla GCE provenga da questo particolare "mix" di discipline determina un "bagaglio" di significati che hanno aumentato una serie di interpretazioni teoriche, contesti e metodologie, che, a turno, hanno generato una ricca moltitudine di concettualizzazioni e questioni. Allo stesso tempo, la ricerca esistente è rigidamente limitata all'interno di modelli di potere globale dominante e strutture di produzione e disseminazione della conoscenza.                                                                                                                                                                                                                                           | Parmenter, L. (2011)                                                              |
| All'interno del dibattito intorno a ciò che si intenda per GCE, noi identifichiamo alcuni elementi coerenti e definiamo GCE come un approccio orientato alla giustizia sociale all'interno del processo di insegnamento e apprendimento in classe relativo alle questioni globali. In termini di agenda educativa, intendiamo GCE come un orientamento che non si identifichi con una prospettiva esclusivamente nazionale delle questioni globali, ricondotta all'educazione civica o a temi di studi sociali, e che vada oltre al processo di <i>esotizzazione</i> dei luoghi e popoli stranieri. Come orientamento all'apprendimento, GCE incoraggia gli studenti a comprendere la globalizzazione e ad adottare un approccio critico che promuova la partecipazione attiva ai problemi locali, nazionali e globali, al fine di attuare il cambiamento e la giustizia sociale e ambientale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Eidoo, S., Ingram, L., MacDonald, A., Nabavi, M., Pashby, K., & Stille, S. (2011) |
| Tre degli approcci più influenti nella formazione degli insegnanti all'interno degli studi sociali sono la pedagogia autentica, la GCE e l'educazione multiculturale o pedagogia culturalmente rilevante (CRP). GCE è un approccio che promuove una dimensione globale dell'educazione, cercando un equilibrio tra l'unità e la diversità di popoli e culture in tutto il mondo. Glossario. GCE: un campo di studi che cerca un equilibrio tra unità e diversità di popoli e culture del mondo; si concentra sull'educazione degli studenti finalizzata a: comprendere ed apprezzare le diverse culture; pensare e rivolgere l'attenzione verso i problemi con consapevolezza globale; e collaborare per il bene comune.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Dale, R. (2010)                                                                   |



### 1.3.2. I tre modelli educativi

Ad una prima lettura, le definizioni sembrano tutte diverse, con termini così eterogenei da non ripetersi in più di due di esse.

Questo potrebbe essere ricondotto a due ordini di fattori:

1. Le definizioni, nella loro brevità, esprimono solo gli elementi essenziali del concetto a cui si riferiscono;
2. Le definizioni risultano “decontestualizzate” poiché estrapolate dalla ricerca entro la quale sono state elaborate. Il termine “Internazionalizzazione”, ad esempio, che ricorre in tre delle 24 definizioni incluse nella presente analisi, non emerge all’interno della più ampia letteratura esaminata<sup>13</sup> da Yemini et al. (2019), tanto che le autrici, che la ipotizzano in stretta relazione con la GCE<sup>14</sup>, definiscono come anomala la sua assenza.

In seconda istanza, potrebbe richiamare il problema di partenza dello studio, vale a dire il fatto che, all’interno della ricerca accademica, la GCE venga spesso usata quale iperonimo di valori, processi e dimensioni, con una proliferazione caotica e ambigua di definizioni (CNCS, 2018; UNESCO, 2018a; 2014; Goren & Yemini, 2017a; Guo, 2014; Oxley & Morris, 2013; Andreotti, 2006).

Alcune definizioni (Noh, 2018; Palmer, 2018; Mracová, 2016), infatti, non si riferiscono ad aspetti specifici della GCE, ma rimandano alla sua terminologia. La GCE, in tal senso, sarebbe un termine ombrello (Noh, 2018), una nozione onnicomprensiva, al tempo stesso decisiva, interrogativa e provocatoria (Palmer, 2018) e una parte irremovibile del sistema educativo globale (Mracová, 2016).

Parmenter (2011) produce una riflessione sulla molteplicità di significati, interpretazioni, contesti e metodologie, che hanno generato, a loro volta, altrettante definizioni e questioni. Ravvisa la ragione di ciò all’interessamento dei diversi settori di ricerca che se ne sono occupati negli ultimi vent’anni, sviluppando approcci riguardanti la produzione di conoscenza e il cambiamento sociale all’interno della propria area. Le basi concettuali della GCE, quindi, andrebbero rintracciate nell’intersezione degli argomenti che caratterizzano i diversi settori di ricerca. In ambito educativo, ad esempio, la GCE è radicata nei due campi distinti dell’educazione globale e dell’educazione alla cittadinanza, richiamando percorsi inter- e transdisciplinari.

Un’analisi più approfondita ha consentito di rintracciare alcune tematiche ricorrenti all’interno delle definizioni, in linea con il dibattito della letteratura accademica, che ha portato all’individuazione di tre modelli, analizzati nei prossimi sottoparagrafi:

- definizioni di cittadino globale con un rimando all’internazionalizzazione e/o globalizzazione della cittadinanza globale (*sottoparagrafo 1.3.2.1.*);
- definizioni con un rimando alla giustizia sociale e al rapporto tra cittadinanza nazionale e cittadinanza globale (*sottoparagrafo 1.3.2.2.*);
- definizioni con un rimando alle questioni, problemi, o sfide globali, e al ruolo degli “educatori di cittadinanza globale” (*sottoparagrafo 1.3.2.3.*)

---

<sup>13</sup> La revisione è stata fatta attraverso la metodologia del “Natural Language Processing” (NIP) e del “Network visualization” ed ha considerato gli studi dal 2006 al 2017 su EBSCO, WOS ed ERIC.

<sup>14</sup> In particolare, la cittadinanza globale a scuola è stata concettualizzata come forma o strategia di internazionalizzazione (Yemini, et al., 2018, p.427).

### **1.3.2.1. Pensarsi come cittadini globali in un mondo globalizzato**

Le definizioni che rientrano in questa categoria sono quattro (Bosio & Torres, 2019; Damiani, 2018; Gardner-McTaggart & Palmer, 2018; Wintersteiner, 2018) e si inseriscono all'interno del dibattito sulla GCE più recente. In particolare, condividono un modello di cittadinanza attivamente impegnata nel raggiungimento di finalità diverse a seconda delle concettualizzazioni degli autori.

Per Bosio e Torres (2009) la finalità riguarda questioni globali interculturali, che si traducono in una riflessione sulla de-territorializzazione dell'identità che promuova un'integrazione multiculturale e multilinguistica. La necessità di un intervento quale la GCE, sintesi di teoria ed azione, diventa obbligata in un mondo sempre più interdipendente e dai confini permeabili, con effetti di internazionalizzazione anche all'interno del sistema educativo.

L'aspetto centrale nella definizione di Damiani (2018) è la conoscenza dei processi di decisione globali al fine di influenzarli e di produrre un effetto concreto sulle vite degli individui che agiscono nel perseguimento di interessi comuni. Ha molteplici confluenze teoriche con l'Educazione ai Diritti Umani (HRE), intesa come punto di partenza per affrontare gli aspetti sociali, economici, ambientali e politici del mondo contemporaneo. Anche Wintersteiner (2018) pone l'attenzione sull'analisi critica degli sviluppi globali, e, in particolare su quello della globalizzazione e del cosmopolitismo diffuso. La GCE, in tal senso, rappresenterebbe un nuovo modo di pensare, una lente per comprendere questi fenomeni e per rispondere alle nuove sfide che le società di tutto il mondo si trovano ad affrontare.

Per Gardner-McTaggart e Palmer (2018) la finalità è la promozione di valori che rendano l'individuo agente di cambiamento; educare ad una cittadinanza globale criticamente responsabile, in tal senso, avrebbe la caratteristica di coinvolgere, non solo di immaginare, tanto che i due autori la definiscono come altro modo per rivelare di essere nel mondo.

Sulla base di questi elementi, è possibile ravvisare in queste definizioni un'idea implicita di educazione che, sia pur inserita all'interno di una cornice valoriale, possa delineare modalità concrete per innestare il cambiamento. Tra esse vengono annoverate: l'integrazione tra culture e lingue diverse (Bosio & Torres, 2019), l'analisi e la conoscenza delle interconnessioni globali (Damiani, 2018; Wintersteiner, 2018) ed il coinvolgimento della dimensione affettiva che stimoli la partecipazione (Gardner-McTaggart & Palmer, 2018). La dimensione attiva, in tal senso, sarebbe presente in tutte le definizioni della categoria; essa viene declinata come un atteggiamento critico e responsabile, da costruire attraverso la consapevolezza globale in riferimento ad aspetti tanto politici e decisionali quanto legati alla diversità e ricchezza culturale.

Posto che la GCE sia una risposta obbligata al processo di internazionalizzazione, ci si potrebbe chiedere se questo rapporto sia biunivoco, vale a dire se il processo di internazionalizzazione del sistema educativo rappresenti una condizione sufficiente per promuovere un senso di cittadinanza globale. Il rischio, infatti, sarebbe quello di identificare la GCE con l'internazionalizzazione del curriculum. Da questo punto di vista, le definizioni mettono in evidenza alcuni aspetti critici del processo di internazionalizzazione. Per Bosio e Torres (2019) la GCE in molti paesi è usata per promuovere il neoliberismo e l'imprenditorialità nelle istituzioni educative e per sviluppare competenze per il mercato

globale o per un'occupazione che preveda numerosi voli internazionali. Secondo Damiani (2018) la GCE non può ridursi ad una educazione alla cittadinanza locale maggiormente informata, o ad consapevolezza globale generica o, ancora, ad un ambiguo senso di appartenenza alla società universale. Anche per Gardner-McTaggart e Palmer (2018) il mandato educativo della GCE, educare per l'umanità, non può essere declinato in un apprendimento per competenze, ma, come specifica Wintersteiner (2018), deve produrre conoscenza alternativa, essenziale per lo sviluppo di un pensiero critico. La finalità è mettere in discussione concezioni, credenze, modelli di comportamento e attività economico-produttive dei paesi cosiddetti "occidentali", espressioni di un sistema di potere di matrice coloniale, e includere le visioni e prospettive di tutte le società.

Questo aspetto rimanda ad un'idea di cittadino globale, sostenuta dalla letteratura di ricerca (Hall, Gray, Downey, Sheringham, Jones, Power & Truong, 2016; Gardner-McTaggart, 2016; Hammond, 2016; So-Yeon, 2015; Chui & Leung, 2014) quale studente di istituti internazionali, che promuovono la mobilità con l'obiettivo di estendere la propria formazione attraverso gli scambi con altre lingue e culture. L'elemento critico, tuttavia, è che questi istituti non siano per tutti, ma solo per un'*élite* che può beneficiarne poiché dispone dei mezzi e delle facoltà per farlo, il che acuirebbe maggiormente la disuguaglianza in termini di opportunità e le differenze. Un rischio ulteriore è ravvisato in letteratura da Roman (2003) sempre in riferimento ai "viaggi" in altre culture. L'autore parla, a tal proposito, di "turismo intellettuale" per indicare brevi incursioni in culture non conosciute che ne trascurino un'analisi critica (es. strutture economiche e politiche alla base delle disuguaglianze).

Applicando le definizioni alla didattica, gli obiettivi realizzabili di una lezione per la GCE così intesa potrebbero riguardare la trasmissione e/o promozione di conoscenza di determinati aspetti del mondo contemporaneo, come le relazioni tra diverse aree del globo in ambiti differenti (economia, politica, cultura) (Damiani, 2018) o la disuguaglianza nella distribuzione delle risorse e la povertà (Bosio & Torres, 2019; Wintersteiner, 2018), e la promozione di attività più interattive e partecipative da parte degli studenti (Gardner-McTaggart & Palmer, 2018).

In conclusione, dalle definizioni di questa prima categoria emerge una concettualizzazione di cittadino globale doppiamente connotata: da un lato, l'essere consapevoli delle sfide del mondo attuale, dall'altro, l'essere preparati a partecipare attivamente e ad assumersi l'impegno verso la comunità globale, e questo al fine di costruire un mondo più egualitario e sostenibile. Emerge, altresì, un doppio livello nelle funzioni della GCE, una più conoscitiva, l'altra che sperimenta direttamente l'azione. In quest'ottica, la GCE svolgerebbe una funzione conoscitiva e di analisi critica riguardo al funzionamento del mondo e alle interconnessioni dei diversi ambiti (economico, politico, sociale, culturale, tecnologico e ambientale), propedeutica ad un livello successivo, quello della concreta possibilità di azione. Il passaggio da un ambito concettuale ad uno affettivo teorizzato da Gardner-McTaggart e Palmer (2018) richiama il concetto di *agency*, o *agentività*, definita come capacità di intervenire su una data realtà, esercitando il potere necessario per ottenerne dei cambiamenti (Bandura, 2006).

### **1.3.2.2. Orientare la cittadinanza nazionale all'imperativo globale di giustizia sociale**

Le definizioni che rientrano in questa categoria sono sei (Cho & Mosselson, 2018; Howard, Dickert, Owusu, & Riley, 2018; Goren, & Yemini, 2016; Leek, 2016; Reilly & Niens, 2014; Pashby, 2011) e si inseriscono all'interno del dibattito su una GCE critica. Il concetto di base è la giustizia sociale ed economica, legata a temi come ineguaglianze, povertà, migrazioni, discriminazione, che rimanda alla complessità del rapporto tra cittadinanza nazionale e globale, definito da Mignolo (2011) come il lato oscuro della modernità occidentale.

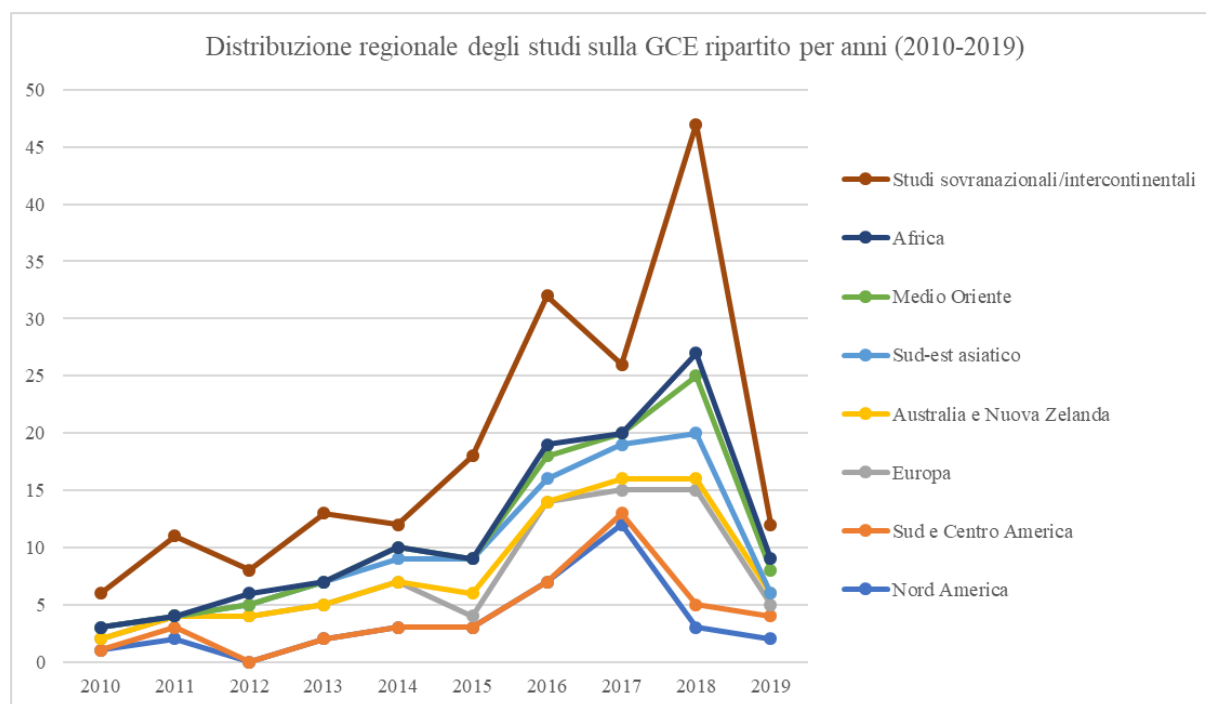
Pashby (2011) fa un'analisi puntuale della GCE, collocandola all'interno di un ampio corpus di letteratura teorica ed una vasta gamma di iniziative di sensibilizzazione globale, e definendola come educazione alla cittadinanza che si dedichi all'imperativo globale della giustizia sociale. In particolare, la cittadinanza globale non è un'espansione della cittadinanza nazionale, ma coinvolge le nazioni, soprattutto quelle del Nord globale (come Stati Uniti, Regno Unito, Australia, Nuova Zelanda), ad una partecipazione che superi i confini nazionali, in un'assunzione di responsabilità condivisa rispetto ai problemi globali. Reilly e Niens (2014) declinano questo discorso in termini educativi e definiscono la GCE come un'educazione che consenta agli studenti di sfidare gli squilibri di potere, di negoziare le identità e, in ultima analisi, di raggiungere una maggiore uguaglianza, giustizia, democrazia e pace attraverso la trasformazione individuale e sociale.

L'analisi di Howard et al. (2018) affronta la questione della prevalenza di modelli occidentali di analisi, ricorrente nelle ricerche degli ultimi due anni (2018-2019). Gli autori illustrano le modalità d'insegnamento della cittadinanza globale all'interno di una scuola secondaria internazionale elitaria locata in diverse regioni (Africa, Australia, Cile, Danimarca, Giordania e Taiwan) per formare leader al servizio della nazione. Nel contesto dell'Africa occidentale, in particolare, la GCE, pur nella finalità dichiarata di riscrivere il discorso egemonico attraverso forme alternative di conoscenza, resta imbrigliata ad un contesto nazionale. Ciò emerge dalla definizione di GCE ricondotta esclusivamente all'ambito nazionale, declinata quale riferimento concettuale per dotare gli studenti di conoscenze, capacità e competenze necessarie per essere al servizio della nazione. Gli autori ravvedono in questa operazione uno spostamento di focus sulle opportunità di apprendimento create dalla GCE piuttosto che sulla riflessione rispetto ai significati e alle pratiche sottostanti ad essi. Il rischio è di perpetrare, indirettamente e non intenzionalmente, gli iniqui rapporti di forza coloniali persistenti ancora oggi. La ricerca di una identità nazionale "fissa" o di un'esclusiva "unità culturale" limiterebbe, infatti, lo sviluppo di una coscienza sociale, politica e popolare, da costruire attraverso lo scambio con le diversità con una costruzione identitaria più "fluida".

Questo aspetto rimanda a quella parte di letteratura (Wang & Hoffman, 2016; Pashby, 2015; Hartman & Kiely, 2014; Dill, 2013; Handler, 2013; Andreotti & de Sousa, 2012; Jeffress, 2008; 2012; Andreotti, 2006; 2011) che denuncia il prevalere dei cosiddetti "modelli occidentali" di analisi nel discorso sulla GCE e la mancanza di modelli alternativi che includano il punto di vista "non occidentale". Una GCE critica, in tal senso, costituirebbe la risposta ad una GCE intesa quale strumento di dominio di quei taciti orientamenti economici, politici, culturali, morali ed etici sottesi alla visione del mondo occidentale, mettendoli in discussione. Si spiegherebbe, in tal senso, l'aumento degli studi in regioni del globo fino ad

un decennio fa assenti in letteratura. Il grafico 1 mostra la distribuzione regionale degli studi sulla GCE presenti su SCOPUS ed ERIC, ripartita per anni (dal 2010 a giugno 2019).

**Grafico 1 Distribuzione regionale degli studi sulla GCE nell'ultimo decennio**



Il grafico evidenzia, in anni recenti (2016-2019), l'incremento di ricerche in talune parti del globo, come ad esempio il Medio Oriente o il Sud Est asiatico. Nonostante questo, Goren e Yemini (2016), nella loro analisi della GCE in luoghi di conflitto, quale Israele, evidenziano che essa resta un fenomeno marginale e assente all'interno del curriculum nazionale, nonostante la necessità di una riflessione sui diritti umani, la tolleranza e il dialogo proprio in tali contesti. La loro conclusione lascia pochi margini all'interpretazione: la GCE risulta inapplicabile nei luoghi di conflitto, limitata nella sua possibilità di generare una conoscenza alternativa ed una forma di capitale con vantaggi più collettivi che individuali.

Sulla stessa linea, la ricerca di Cho e Mosselson (2018) in Sud Corea riporta le parole di un'insegnante intervistata dagli autori: "Global citizenship education? Perché dovremmo farla? La scuola non sente la necessità di farla". Gli autori pongono all'attenzione come la GCE all'interno del curriculum possa essere finalizzata a rinforzare le norme egemoniche di *élite* globali o a giustificare la rapida espansione del capitalismo globale e del neoliberismo economico, politico, sociale e delle strutture culturali. Questo aspetto fa risaltare maggiormente la necessità di un cambio di paradigma del concetto di nazione, al fine di promuovere l'impegno per la risoluzione di sfide globali poste dall'eredità coloniale, tra cui i conflitti o la povertà.

Anche la concettualizzazione di GCE riportata da Leek (2016) in Polonia riguarda la possibilità di aprire la nazione al mondo, preparando le giovani generazioni ad essere cittadini della loro nazione ed attivi partecipanti nella comunità globale, dopo anni di isolamento del paese da influenze straniere. Questa definizione, pur originandosi all'interno di finalità

nazionali, preserva uno sguardo globale, che richiede lo sviluppo di un pensiero critico per essere in grado di prendere decisioni a livello locale, nazionale ed internazionale.

In letteratura, Quaynor (2018) conferma questa tendenza ed afferma che l'inserimento della GCE nel sistema educativo sia inattuabile in alcuni luoghi, come in Liberia, non tanto per le sue caratteristiche di per sé quanto per la priorità a questioni civiche e nazionali, che non lascerebbero spazio a riflessioni più ampie. La complessità del rapporto tra nazionale e globale non riguarda solo luoghi di conflitto. Negli Stati Uniti, ad esempio, la GCE non può essere insegnata previo consenso degli argomenti affrontati (Quaynor, 2015) o diventa una questione di sicurezza nazionale, imbrigliata in questioni nazionali e nazionalistiche (Parmenter, 2011) che istillano il timore, a parlar del globo, di essere non patriottici (Veugelers, 2011). Starkey (2018) sintetizza la relazione non lineare tra le politiche educative che promuovano la coesione nazionale e le ambizioni della GCE critica come un "sito di lotta" (p.160), diversamente da altri autori (Bamber, Bullivant, Clark & Lundie, 2018) che fanno risaltare la necessità di promuovere una certa modalità d'essere al mondo e di conoscerlo.

Un ultimo aspetto di criticità all'interno di quest'area riguarda la dimensione dell'azione e dell'impegno attivo. Sebbene sia prominente in letteratura la posizione che consideri la GCE come strumento per preparare i discenti alle sfide del XXI secolo (UNESCO, 2018a), resta da chiarire se quest'ultime si collochino all'interno del mercato globale o all'interno di una dimensione più ampia. La letteratura sul tema (Yemini, 2018; Yemini, Goren & Maxwell, 2018; Goren & Yemini, 2017a; Reilly & Niens, 2014; Dill, 2013; Marshall, 2011) condensa la questione nella tensione tra l'Agenda tecnico-economica (preparare gli studenti a diventare lavoratori competitivi nell'economia globale) e quella per la giustizia sociale (prepararli ad essere partecipanti attivi nella società civile globale), alle quali Bruce, North and FitzPatrick (2019) aggiungono quella post-critica.

Per quanto riguarda l'agenda economica, Veugelers, già nel 2011, ravvisava nel discorso sulla GCE la presenza di un'educazione per il mercato libero globale, in contrasto con l'ideologia nazionale, ambientale e morale che orienta l'educazione ai diritti umani. Qualche anno più tardi, Di Cicco (2016) ha riportato l'esperienza di GCE rivolta al mercato globale in una scuola superiore americana. L'obiettivo dichiarato di "fornire a tutti gli studenti delle scuole superiori un'istruzione rilevante per il 21° secolo, con particolare enfasi sulle abilità necessarie per il successo futuro" veniva messo in relazione con il focus, da parte del contesto circostante (compresa la famiglia), sulla futura competitività dei loro figli nel mercato del lavoro. Secondo l'autore, una retorica come questa rischia di legittimare un approccio limitato alla GCE che non promuova la responsabilità e l'impegno critico nei confronti delle questioni globali, ma miri a formare lavoratori con competenze richieste dal mercato globale attuale. Questa questione viene affrontata anche dalle ricerche contemporanee. Yemini, Goren e Maxwell (2018) denunciano il rischio insito in una concezione di GCE in cui le sfide globali riguardino un "global problem solving" o una competizione globale per l'istruzione e la futura occupazione degli studenti. Grotlüschen (2018) si chiede se le argomentazioni a favore dell'apprendimento globale, della GCE o della competenza globale derivino da una prospettiva umanistica o da una prospettiva economica, per poi rispondere che la logica della GCE sia ispirata da entrambi, sia pure con una focalizzazione maggiore su una o sull'altra a seconda dei periodi, con maggiore enfasi sull'economia dal 2014 al 2018 ed una allo sviluppo sostenibile nell'ultimo periodo.

Per quanto riguarda la prospettiva per la giustizia sociale, la GCE è associata a questioni quali pace, giustizia, diritti umani e sostenibilità ambientale (Appleyard & McLean, 2011), orientata a preparare gli studenti a interagire in un mondo sempre più multiculturale, attraverso l'educazione ad esperienze e interazioni sin dall'ambiente di classe.

### **1.3.2.3. Educare alle questioni globali. Il ruolo dell'insegnante**

Le definizioni che rientrano in questa categoria sono nove (Howard & Maxwell, 2018; Yemini, 2018; Calle Díaz, 2017; Yeoh, 2017; Myers, 2016; Palmer, 2016; Waldron, Ruane, Oberman, & Morris, 2016; Eidoo, Ingram, MacDonald, Nabavi, Pashby, & Stille, 2011; Dale, 2010) e collocano il discorso della GCE direttamente all'interno del contesto scolastico.

Una parte di definizioni (Calle Díaz, 2017; Yeoh, 2017; Waldron, et al., 2016; Dale, 2010) contiene il riferimento alle questioni, o problemi, o sfide, globali.

Per Calle Díaz (2017) la GCE deve essere orientata allo sviluppo di un'interazione degli studenti con le questioni globali, tra cui la cura dell'ambiente e allo sviluppo sostenibile, alle relazioni interculturali, all'identità e alla costruzione della pace. Waldron et al. (2016) si focalizzano sulle questioni chiave relative alla giustizia per il clima e all'azione per il clima, più specifiche dell'Educazione al Cambiamento Climatico. Yeoh (2017) specifica che il coinvolgimento degli studenti nelle questioni globali debba partire dalla loro partecipazione attiva all'interno di progetti riguardanti temi sociali, politici, economici o ambientali. Sembrerebbe, dunque, che le questioni globali riconducano primariamente alla sostenibilità, legata alla cura dell'ambiente (Calle Díaz, 2017), al cambiamento climatico (Waldron et al., 2016) o, più in generale, riferita a progetti sulle questioni ambientali (Yeoh, 2017).

Per Dale (2010) le questioni globali si riconnettono all'area dell'educazione multiculturale, che promuove una dimensione globale attraverso la ricerca di un equilibrio tra l'unità e la diversità di popoli e culture in tutto il mondo.

In letteratura, Pike (2008) nota come le questioni globali rappresentino uno degli elementi che ricorra con maggior frequenza all'interno delle diverse concettualizzazioni teoriche di educazione globale. Inoltre, la trattazione di questioni globali desta molto interesse ed entusiasmo sia da parte degli studenti (Damiani, 2018; Holden 2006) che degli insegnanti (Reilly & Niens, 2014) e, soprattutto, comporta minori difficoltà rispetto alla GCE, la cui complessità si riferisce a tutti i livelli, dagli obiettivi, ai metodi, ai contenuti (Bruce et al. 2019; Marshall, 2011; Rapaport, 2010; Appleyard & McLean, 2010). La trattazione delle questioni globali, ad ogni modo, non è scevra da visioni ingenuie o operazioni di solidarismo epidermico e occasionale (es. raccolta fondi, povertà, desiderio di aiutare e sostenere chi ne ha bisogno), in linea con la letteratura che denuncia concettualizzazioni stereotipate e la perpetrazione di ipotesi eurocentriche (secondo modello).

A livello sovranazionale, l'attenzione alle questioni globali rimanda ad una concettualizzazione di GCE legata ad altri campi, come l'educazione ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo sostenibile e civica e alla cittadinanza, ognuna dei quali può fornire importanti punti d'ingresso per la sua realizzazione (UNESCO, 2014, p.15).

Un'altra parte di definizioni (Howard & Maxwell, 2019; Yemini, 2018; Myers, 2016; Palmer, 2016; Eidoo, Ingram, MacDonald, Nabavi, Pashby & Stille, 2011) riconduce il discorso alla scuola, che può innescare processi di cambiamento attraverso la conoscenza

(Howard & Maxwell, 2018; Yemini, 2018; Palmer, 2016; Dale, 2010) e la partecipazione attiva all'interno del contesto d'aula (Myers, 2016; Eidoo et al., 2011).

Per Howard e Maxwell (2018) la GCE è un insieme di pratiche che può fungere da input al curriculum e riorganizzare le finalità dell'educazione, attraverso la costruzione di opportunità formative per esperire relazioni nell'ambito delle differenze ed acquisire un senso di dovere verso gli altri, incrementando forme di capitale umano e culturale. Anche Yemini (2018) pone l'integrazione multiculturale, multilinguistica e la dimensione globale dell'educazione come necessità obbligata all'interno di contesti scolastici dalla composizione sempre più variegata. Nella sua definizione sottolinea come i vantaggi della GCE debbano essere percepiti come collettivi più che individuali, quasi disgiunti dalle risorse individuali degli allievi. Per Dale (2010) l'educazione multiculturale dovrebbe porre in equilibrio l'unità e la diversità dei popoli di tutto il mondo attraverso la comprensione e l'apprezzamento delle diverse culture, nella collaborazione per il bene comune. Palmer (2016) porta all'attenzione la costruzione di opportunità per gli studenti di incrementare processi di conoscenza globale attraverso un orientamento complessivo alla giustizia globale ed un senso del bene comune.

Per Myers (2016) la GCE comporta la promozione di una consapevolezza che l'impegno attivo con il mondo non abbia confini, a prescindere che si tratti di confini reali o immaginari a tutti i livelli, da quello locale o regionale a quello nazionale e globale. L'azione, in tal senso, è facilitata dalla conoscenza delle modalità con cui le questioni politiche e sociali e gli attori al loro interno modellino il mondo circostante. L'aumento di tale consapevolezza, secondo l'autore, apporta un riposizionamento dell'educazione alla cittadinanza, con un conseguente incremento delle reti di esperienze interconnesse e intersecanti.

La definizione di Eidoo et al (2011) si estende a più livelli di analisi, ognuno dei quali ha uno sguardo da vicino verso la scuola. In termini valoriali, la GCE viene definita come un approccio orientato alla giustizia sociale all'interno del processo di insegnamento e apprendimento in aula. In termini di agenda educativa, viene intesa come una spinta al di là di una prospettiva esclusivamente nazionale dell'educazione civica o dei temi di studi sociali, che rompa con le visioni stereotipiche, "esotiche", di luoghi e popoli stranieri. Come orientamento all'apprendimento, incoraggia gli studenti ad adottare un approccio autocritico per comprendere la globalizzazione nei termini di interconnessione con problemi locali e globali, per aprirsi alle diversità interculturali e per attuare, in tal modo, il cambiamento della giustizia sociale e ambientale.

#### **1.3.2.4. Una riflessione sui modelli educativi per una lezione d'aula**

In termini dello studio, le definizioni all'interno dell'ultima categoria offrono elementi specifici, e dunque potenzialmente rilevabili, all'interno della scuola, e, in particolare, della classe.

Proprio in virtù di tale obiettivo, analizzando gli studi dai quali le definizioni sono state tratte, la quasi totalità (6 su 7) ha fornito una evidenza di GCE, che richiama la dimensione della classe e degli studenti quale contesto empirico della ricerca. Tuttavia, le evidenze non sono da considerarsi come dati monolitici, ma come elementi empirici, per definizione ridotti e parziali, desunti dal concetto astratto più ampio riferito alla GCE, con il quale risultino in un rapporto di rappresentazione semantica (non di corrispondenza diretta o biunivoca). Tale operazione, come espresso altrove, è stata compiuta poiché è l'unica che consente di avere



una rilevazione (sia pure indiretta) di un concetto astratto come la GCE. Essa richiede, nel contempo, di esplicitare tutte le operazioni logiche che l'hanno prodotta, definite da Trinchero e Robasto (2019) le "lenti" (p.18) del ricercatore, attraverso le quali si guarda la realtà e le si attribuiscono significati.

Nello specifico delle evidenze, una parte si concentra maggiormente sui contenuti affrontati in classe e sulle metodologie didattiche correlate (Yeoh, 2017; Wang & Hoffmann, 2016; Myers, 2016; Eidoo et al, 2011), una parte riporta alcuni elementi riferiti a progetti di collaborazione più ampi con contesti locali e globali, fuori (Howard & Maxwell, 2018) o dentro l'aula (Palmer, 2016).

Per quanto riguarda il primo sottogruppo, in tutte le sei ricerche è riportato l'uso di metodologie attive e partecipative, centrate sullo studente, che prevedono spazi di interazione e discussione, e di una didattica per problemi.

Yeoh (2017), riportando le parole utilizzate da un gruppo di insegnanti di scienze, riferisce la loro esperienza relativa all'uso della metodologia *Problem based learning* (PBL) per affrontare questioni globali, in particolare lo sviluppo sostenibile e le questioni ambientali. Tale approccio, centrato sullo studente, usa l'analisi di un dato problema come punto di partenza per l'acquisizione di nuove conoscenze e competenze. Wang e Hoffmann (2016) riportano attività in aula, quali casi di studio antropologici, letture e ricerche, che analizzino le modalità con cui gli esseri umani abbiano affrontato i loro problemi cercando di risolverli, unitamente quelle di creazione di auto-ritratti con la tecnica dello *stencil*, personalizzati con ritagli di poesie precedentemente scritte su tematiche civiche.

Per Myers (2016) le questioni globali storiche e contemporanee vanno sviluppate attraverso pratiche di insegnamento che promuovano il pensiero globale e lo sviluppo dell'identità civica.

Eidoo et al (2011) descrivono come necessario un apprendimento interattivo, orientato alla pratica e relazionale, che preveda spazi di confronto critico con prospettive diverse al fine di costruire una partecipazione globale che non si limiti alla solidarietà internazionale.

Le evidenze del secondo sottogruppo, sia pure siano riferite a progetti interdisciplinari più ampi ed estesi rispetto ad una lezione, richiama, come quelle del primo, l'uso di momenti riflessivi nel quale discutere e confrontarsi sulla propria esperienza.

Howard e Maxwell (2018) riportano il progetto video di documentazione di una esperienza di viaggio di una settimana all'interno delle comunità aborigene taiwanesi, con presentazione finale e discussione in aula.

Palmer (2016) descrive momenti di confronto in cui gli studenti esprimono le loro idee per affrontare questioni complesse, che prevedano che ogni scoperta e intuizione sia documentata e comunicata ad un pubblico globale.

La ricerca di Dale (2010), sia pure non riporti evidenze di GCE in aula, pone un interrogativo che ha a che fare con esse, scelta a conclusione della prima parte di revisione della letteratura e a introduzione della seconda poiché si chiede "chi" insegni "che cosa", "come", a chi e in quali condizioni e circostanze.

In the GSAE [Globally Structured Agenda for Education], what counts as education is seen as framed by questions of practice (who is taught what, how, under what circumstances), policy (how and by whom are these things determined), political economy, and outcomes (public, private, personal) (p.313).

### **1.3.3. GCE in aula. Le evidenze della letteratura**

All'interno dei 186 studi analizzati, e, nello specifico, tra i 108 inclusi per la presente analisi, 58 riportano un'evidenza di GCE, vale a dire un'indicazione operativa direttamente osservabile nel contesto d'aula.

La tabella 2 riporta la traduzione italiana e l'adattamento (a cura della scrivente) delle evidenze. Le ricerche sono presentate in ordine cronologico e, in caso di anni analoghi, in quello d'indicizzazione delle banche dati di ERIC e SCOPUS sulle quali sono stati reperiti.

**Tabella 2 Evidenze di Educazione alla Cittadinanza Globale (GCE) estrapolate dalla letteratura**

| <b>Evidenze/raccomandazioni pratiche per l'osservazione della GCE in aula</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <b>(citazione)</b>                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| Molti studenti hanno dichiarato che la possibilità discutere con compagni di classe provenienti da vari contesti li abbia aiutati ad esaminare le questioni globali da diverse prospettive. L'uso di piattaforme online ha permesso loro di acquisire conoscenza sui problemi sociali e globali e, nel contempo, di impegnarsi in interazioni interculturali, anche grazie ad un curriculum che incorpora approcci interdisciplinari e lo sviluppo della GCE.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Kishino, H., & Takahashi, T. (2019)             |
| Le osservazioni in classe e le interviste agli insegnanti hanno rivelato che questi ultimi tengono lezioni (gesso e conversazione) per mancanza di libri di testo, ma anche per evitare questioni delicate. Il pensiero critico degli studenti, così come le loro modalità di apprendimento, restano un concetto estraneo. Nelle tredici lezioni osservate, ad eccezione di rarissimi casi, gli studenti non partecipano attivamente, ma sono invitati a porre domande solo alla fine della lezione, quando rimane poco tempo. Laddove sia stato osservato l'impegno attivo degli studenti, gli insegnanti hanno terminato la discussione per evitare questioni delicate e controverse (es. guerra civile in corso in Sudan), dal momento che manca sia il supporto pedagogico sia lo spazio ideologico che ciò richiederebbe. Il lavoro di gruppo, individuato in una sola lezione, non ha favorito processi di riflessione o di apprendimento attivo, ma ha richiesto loro di essere conformi ad una lista copiata dalla lavagna durante la lezione precedente. | Skårås, M., Carsillo, T., & Breidlid, A. (2019) |
| Secondo gli insegnanti, GCE include una vasta gamma di sfide globali e attuali, riguardanti diverse tematiche come consapevolezza ambientale (es. riciclaggio, risparmio); educazione alla democrazia (es. diritti, responsabilità e libertà); diritti umani; cittadinanza nazionale e globale; discriminazione (religione, lingua, etnia); relazioni politiche internazionali; globalizzazione; patrimonio comune; valori comuni (es. empatia, solidarietà) e nazionali (diversi dai concetti nazionalisti); storia mondiale e geografia generale, conoscenza di altri paesi, lingue straniere e consapevolezza comunitaria, partecipazione. L'apprendimento interculturale e la comunicazione con persone che vivono in nazioni diverse è stata considerata importante da tutti.                                                                                                                                                                                                                                                                                | Çolak, K., Kabapınar, Y., & Öztürk, C. (2019)   |
| Una cittadinanza orientata alla giustizia sociale si traduce in un impegno con gli studenti affinché, attraverso attività come analizzare, interrogarsi collettivamente, reinterpretare, proporre alternative e discutere criticamente di eventi attuali (es. decisioni politiche, diritti umani nel mondo o casi di discriminazione), diventino cittadini attivi e partecipativi. Una direzione particolarmente interessante per la ricerca futura sarebbe quella di confrontare l'analisi fornita in questo documento e i risultati della GCE osservati in classe.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | De Poorter, J., & Aguilar-Forero, N. (2019)     |
| Sia pur difficili da certificare o misurare, le competenze morbide, o <i>soft skills</i> , servono per costruire il potere morbido, o <i>soft power</i> . L'effettiva pratica del bene comune, della buona vita o di un'etica della cittadinanza e della solidarietà richiede strategie che possano realizzarsi fuori dalla classe. Richiede, altresì, processi di socializzazione in classe sin dai primi anni di scuola.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Bosio, E., & Torres, C.A. (2019)                |
| La competenza globale e la <i>literacy</i> critica sono due approcci innovativi per promuovere la GCE sin dall'infanzia e supportarla lungo tutto l'arco della vita. La <i>literacy</i> critica supporta la GCE attraverso un impegno attivo che nasce dalle condizioni sociali e politiche della propria comunità e si realizza nel rapporto di ognuno con il proprio contesto locale-globale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Anderson, A. (2019)                             |
| È stato dimostrato il ruolo centrale degli insegnanti nel plasmare il modo in cui la GCE venga insegnata agli studenti. Le modalità attraverso le quali sia portata in aula non dipendono solo dalla <i>policy</i> scolastica nazionale, ma anche dal grado in cui gli insegnanti si impegnino direttamente con essa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Goren, H., Maxwell, C., & Yemini, M. (2019)     |

| Evidenze/raccomandazioni pratiche per l'osservazione della GCE in aula                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | (citazione)                                |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| <p>Lo studio riporta esempi concreti* di come gli insegnanti, avvalendosi di pratiche didattiche con al centro l'interazione tra studenti, abbiano affrontato in classe questioni globali e sfide di natura politica ed etica (quest'ultima spesso ignorata in campo educativo). Gli insegnanti, in particolare, hanno guidato il lavoro nelle classi, incoraggiando gli studenti a discutere, ad analizzare un problema da molteplici prospettive e a trovare risposte alternative (es. analizzare se la crescita economica faccia progredire lo sviluppo umano; approfondire il costo dei progressi tecnologici in termini sociali, ambientali e di sostenibilità). Lo studio dimostra come una GCE critica dovrebbe approfondire la componente globale insita nelle questioni locali, regionali e nazionali, includendo la componente dei valori e la riflessione sull'influenza dei modi di vivere di ciascuno su quello di persone che abitano in luoghi geografici non prossimi.</p> <p>(*) <i>Lezione 1 di Scienze sociali</i>. Analisi degli aspetti storico-politici della crisi migratoria nell'Africa subsahariana. <i>Lezione 2 di Scienze</i>. Crisi idrica globale e distribuzione iniqua delle risorse attraverso la visione di un documentario sulle conseguenze dell'esaurimento di risorse d'acqua in un villaggio indiano dovuto alla costruzione di una fabbrica da parte di una multinazionale. <i>Lezione 3 interdisciplinare</i>. Benefici e tensioni dello sviluppo globale attraverso la visione di un video in cui Hans Rosling, fondatore di <i>Gapminder World</i> (mappe dal mondo disponibile su <a href="http://www.gapminder.org/world">www.gapminder.org/world</a>), utilizza dati statistici per sfatare alcuni miti comuni sul mondo in via di sviluppo.</p> | Sund, L., & Pashby, K. (2018)              |
| <p>Le 10 lezioni dell'unità didattica, concepita per sviluppare la conoscenza da parte degli studenti di alcuni temi globali, hanno trattato temi quali povertà, Nazioni Unite e Organizzazioni non governative (ONG), globalizzazione, migrazione, diritti umani, <i>land grabbing</i> (lett. accaparramento della terra), commercio equo e solidale, lavoro minorile, catena di approvvigionamento globale nel settore dell'abbigliamento e matrimonio infantile. Le metodologie di insegnamento/apprendimento partecipativo hanno incluso giochi di ruolo, discussioni, sessioni di ricerca e plenarie per analizzare in profondità questioni controverse, con la possibilità di approfondire le condizioni di vita dei loro coetanei che vivono situazioni di povertà e sfruttamento (es. lavoro minorile, spose bambine) in diverse parti del mondo. Le fonti utilizzate per sviluppare l'unità didattica sono state prevalentemente non educative (come articoli di giornale, video su YouTube, relazioni di ONG e di agenzie internazionali su specifici temi contemporanei, mappe del mondo, documenti originali quali la Dichiarazione dei diritti umani e il discorso di Malala Yousafzai all'ONU il 12 luglio 2013), sviluppate a partire dai problemi di una comunità, una regione e una nazione con un impatto sulla dimensione globale.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Damiani, V. (2018)                         |
| <p>Considerate le attività di <i>community service</i> e di viaggi quali componenti della GCE, il gruppo di ricerca e quello dei dirigenti scolastici ha organizzato un'esperienza di servizio di volontariato di una settimana nelle comunità aborigene taiwanesi, da documentare attraverso la realizzazione di un video. Nella fase finale del progetto, gli studenti hanno avuto modo di condividere e discutere i loro lavori a scuola, facilitando ulteriori riflessioni.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Howard, A., & Maxwell, C. (2018)           |
| <p>Nonostante la rilevanza di metodologie di apprendimento attivo e partecipativo per la GCE, la maggior parte dei 44 documenti inclusi per la revisione ha riportato per lo più un tipo di lavoro svolto in ambienti tradizionali di apprendimento, come la lezione in aula, ad eccezione di un programma di volontariato all'estero e di un'esperienza all'esterno della classe in collaborazione con una ONG. Risorse multimediali (forum di apprendimento online, programmi per la simulazione di problemi, piattaforme come <i>Appropedia</i> e <i>Blackboard</i>, <i>film-making</i>) sono state usate sia nella progettazione di interventi educativi, sia come strumento di misurazione dell'apprendimento, con effetti positivi sull'impegno e sulla partecipazione degli studenti.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | O'Flaherty, J., & Liddy, M. (2018)         |
| <p>È chiaro che la comunicazione, l'interazione e il dialogo siano centrali per lo sviluppo della conoscenza critica al fine di raggiungere gli obiettivi di equità della GCE. È chiaro anche che la tecnologia rimanga un aspetto poco esplorato in questa connessione. È improbabile che un'agenda educativa, se troppo limitata e strumentale, permetta ai discenti di considerare la relazione quale elemento centrale per lo sviluppo del processo di autoriflessione. Relazione e riflessione rappresentano la chiave per gli studenti per superare l'individualismo e pregiudizi personali.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Gardner-McTaggart, A., & Palmer, N. (2018) |
| <p>Il documento dell'UNESCO del 2014 propone che le scuole e gli insegnanti adottino un approccio di pedagogia trasformativa, che si realizzi all'interno e all'esterno delle classi, coinvolgendo gli attori della comunità più ampia e mettendo al centro il discente. Pratiche olistiche, tarate sugli studenti piuttosto che sugli educatori (i quali assumono il ruolo di facilitatori), favoriscono la consapevolezza delle sfide e delle responsabilità, incoraggiano il dialogo e promuovono il pensiero critico, la resilienza e un orientamento verso le soluzioni.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | VanderDussen Toukan, E. (2018)             |

| Evidenze/raccomandazioni pratiche per l'osservazione della GCE in aula                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | (citazione)                                           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| Ci sono prove, fornite da recenti studi, che i giovani delle scuole australiane siano interessati a conoscere le questioni locali e globali e vogliano agire per fare la differenza nel mondo. Parte del ruolo dell'insegnante è facilitare il pensiero critico nel processo di apprendimento attraverso l'uso di strategie e approcci che coinvolgano diverse prospettive e la complessità delle questioni globali. All'interno del quadro educativo globale, le scuole australiane dovrebbero includere cinque temi chiave: interdipendenza e globalizzazione; identità e diversità culturale; giustizia sociale e diritti umani; costruzione della pace e risoluzione dei conflitti; e futuro sostenibile.                                                                                         | Buchanan, J., Burrridge, N., & Chodkiewicz, A. (2018) |
| La tecnica della <i>Nominal Group Technique</i> (NGT) prevede cinque azioni: spiegare le regole del gioco; domandare quali siano le caratteristiche più importanti per un cittadino globale e riflettere individualmente, in silenzio, per tre minuti; generare un'idea o un concetto sul tema e dividerli; discutere i temi chiave, considerando nuove idee e sviluppando un linguaggio comune; classificare le categorie più importanti.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Thier, M., & Mason, D.P. 2018                         |
| Gli studenti hanno avuto l'opportunità di riflettere criticamente sulle questioni relative alle lotte indigene realizzate per difendere le pratiche locali dai progetti di sviluppo globali. Nonostante la possibilità di esercitare il diritto di lasciare la propria nazione, gli studenti hanno raggiunto un consenso sul fatto che il Guatemala necessiti di uno sviluppo economico e di investimenti maggiori. La riflessione su se stessi e la comprensione degli obblighi civici nazionali e globali si sono combinati con un impegno nel mercato economico globale, cosicché gli studenti hanno riconosciuto i loro legami con il Guatemala e l'opportunità di esercitare la cittadinanza attraverso la creazione di posti di lavoro e l'utilizzo di partenariati commerciali transnazionali. | Bellino, M.J. (2018)                                  |
| L'approccio <i>Restorative Justice Circles</i> consente la costruzione di spazi sicuri in cui tutti i partecipanti siano uguali, rispettati e capaci di esprimere liberamente le loro verità senza essere sottoposti a giudizio o presi in giro. I circoli vengono utilizzati dagli insegnanti per acquisire ulteriori informazioni sulle attività degli studenti al di fuori della scuola e per ascoltare coloro che non si sentirebbero liberi di parlare nel contesto formale della classe. Ad esempio, di lunedì mattina, gli insegnanti usano il cerchio in classe per incoraggiare i bambini a condividere le loro esperienze del fine settimana, che potrebbero influenzarne il comportamento o l'attenzione durante la settimana.                                                             | Ferguson, T., & Chevannes, P. (2018)                  |
| Gli insegnanti considerano il coinvolgimento degli studenti nella pratica educativa, attraverso attività quali presentazioni, progetti di ricerca, dibattiti e tecniche di marketing come modalità concreta con cui la scuola prepara gli studenti a competere nella società globale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Goren, H., & Yemini, M. (2017a)                       |
| Molti programmi richiedevano come prerequisito l'uso della tecnologia, includendo la partecipazione a forum online con studenti di altri paesi, incarichi in cui gli studenti dovevano studiare e rappresentare paesi stranieri, e l'inclusione di materiali sulla cittadinanza globale come tema interdisciplinare a livello scolastico.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Goren, H., & Yemini, M. (2017b)                       |
| Domande come: <i>Quali sono le organizzazioni civiche e le organizzazioni non governative che si occupano del riscaldamento globale? Che cosa si sta facendo a riguardo? Come hanno risposto i responsabili politici nei vari governi di tutto il mondo? Quali azioni sono state intraprese per affrontare il riscaldamento globale e le tematiche ambientali all'interno della comunità locale? Che cosa si può fare di più?</i> possono dare inizio ad un tipo di lavoro che vada oltre i semplici argomenti di studio e approfondisca le tematiche del testo "Laudato Si" di San Francesco, incoraggiando gli studenti ad assumere una cittadinanza impegnata.                                                                                                                                     | Gaudelli, W. (2017)                                   |
| Gli studenti sono immersi in un'attività di apprendimento tra pari nel quale assumono il ruolo di un determinato stato membro delle Nazioni Unite per esprimerne la posizione in merito ad una particolare questione globale. Per esempio, gli studenti possono discutere una risoluzione per migliorare la sicurezza alimentare, rappresentando paesi come il Bangladesh, la Germania, gli Stati Uniti e la Sierra Leone. Questa attività consente loro di adottare prospettive diverse sulle questioni globali, di lavorare insieme per identificare una soluzione e di negoziare un consenso. Il gruppo è guidato da un facilitatore appositamente formato.                                                                                                                                        | Banta, R. D. Jr. (2017)                               |
| L'approccio alla GCE che prevede di portare il mondo all'interno delle classi dimentica che le classi siano parte di questo mondo e ne riflettano le relazioni di potere geopolitico scritte attraverso categorie sociali e identitarie. I giovani hanno importanti conoscenze politiche e comprendono di vivere in un mondo globalizzato che include inaccettabili disuguaglianze e oppressioni.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Shultz, L., Pashby, K., & Godwaldt, T. (2017)         |

| Evidenze/raccomandazioni pratiche per l'osservazione della GCE in aula                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | (citazione)                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|
| <p>“In Scienze, utilizzo le questioni ambientali nell'apprendimento basato su problemi (PBL)” (insegnante). “Quando possibile, affronto le questioni globali, ambientali e lo sviluppo sostenibile nelle classi di Scienze” (insegnante). “Uso i problemi economici globali per coinvolgere la curiosità degli studenti” (insegnante).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Yeoh, M. P. (2017)                                                            |
| <p>Identificare correttamente le emozioni e avere uno spazio sicuro per esprimerle può essere un modo in cui i bambini imparino a vivere in maniera efficace ed influente (ad esempio, durante una conversazione su un libro in piccoli gruppi). La comunicazione e la risoluzione dei problemi sono incoraggiate quotidianamente in classe al fine di promuovere la concreta possibilità di azione, o <i>agency</i>.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Hancock, R. (2017)                                                            |
| <p>Il pensiero critico e la <i>media literacy</i> critica sono una componente cruciale perché i giovani diventino cittadini globali. Sebbene l'azione e l'impegno siano importanti, infatti, prima di partecipare o intraprendere qualsiasi tipo di azione è necessario porre le basi per un'educazione che promuova il pensiero critico e la contestualizzazione dei valori. Si tratta di ripensare la cittadinanza globale in termini di conoscenza non solo dell'altro, ma anche di sé in relazione al mondo. E questo diventa possibile tramite la discussione dei propri punti di vista e della propria visione anche attraverso l'uso delle tecnologie digitali.</p>                                                                                                                                                                                                                  | Arshad-Ayaz, A., Andreotti, V., & Sutherland, A. (2017)                       |
| <p>Considerando la più ampia relazione tra ricerca e pratica nel campo della GCE, tra le quali esistono spesso notevoli lacune, riteniamo importante la condivisione con gli altri sia dell'approccio che dei risultati. In questo progetto, gli studenti hanno imparato a comunicare con gli altri, non solo attraverso i confini internazionali, ma anche all'interno dei confini della stessa Washington, segregata secondo linee etniche e socio-economiche.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Engel, L. C., Fundalinski, J., Gatalica, K., Gibson, H., & Ireland, K. (2017) |
| <p>La GCE dovrebbe promuovere una riflessione sulle conseguenze negative delle azioni umane in termini di distruzione ambientale (es. inquinamento, perdita di biodiversità, degrado del suolo, deforestazione, cambiamento climatico). La storia degli uomini e delle donne che hanno dedicato la loro vita ai valori e alla pratica della non violenza attiva (es. Mahatma Gandhi, Martin Luther King, Rigoberta Menchu, Wangari Mathai, Vandana Shiva, Thich Nhat Hanh, Malala Yousafzai, Kailash Satyarthi) motiva i bambini a trasformare il mondo attraverso mezzi non violenti. Nell'era dell'informazione, la GCE promuove anche la <i>critical media literacy</i> e le abilità di cittadinanza digitale per incoraggiare gli studenti a valutare siti web e altri media digitali, rifiutando quelli che promuovano una cultura della violenza e di atteggiamenti non pacifici.</p> | Toh, S., & Cawagas, V. (2017)                                                 |
| <p>Attraverso i <i>focus group</i> sui cambiamenti climatici, insegnanti e studenti-insegnanti hanno espresso dubbi sul fatto che azioni individuali sarebbero state compiute al fine di identificare gli agenti responsabili del cambiamento climatico o influenti in relazione all'implementazione di risposte efficaci. Questo dialogo esemplifica il pensiero degli studenti-insegnanti sulle più ampie barriere culturali e politiche ad uno stile di vita più sostenibile. Riporta altresì all'attenzione la necessità di un'azione collettiva e di una leadership per sostenere le strutture sociali a sostegno di un comportamento rispettoso dell'ambiente.</p>                                                                                                                                                                                                                    | Waldron, F., Ruane, B., Oberman, R., & Morris, S. (2016)                      |
| <p>Per gli studenti e gli educatori, in particolare negli Stati Uniti, includere attività di classe con tematiche civiche e di cittadinanza globale (es. casi di studio antropologici, letture e ricerche sui diversi modi in cui gli esseri umani affrontano i loro problemi e cercano di risolverli; movimenti transnazionali e globali di persone e idee) all'interno del curriculum potrebbe essere un modo per creare uno spazio di riflessione critica su se stessi e sugli altri e per influenzare positivamente alcune sperimentazioni educative globali.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Wang, C., & Hoffman, D.M. (2016)                                              |
| <p>Tale risultato potrebbe richiedere di spostare l'attenzione sull'inclusione di pratiche di insegnamento che promuovano il pensiero globale e lo sviluppo dell'identità civica. Ciò permetterebbe di esaminare le modalità con le quali i giovani adottino la cittadinanza globale e come portino le questioni globali storiche e contemporanee al di fuori dall'aula.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Myers, J.P. (2016)                                                            |
| <p>La concezione di un'istruzione rilevante per il mercato globale del 21° secolo ha dominato l'iniziativa fin dall'inizio. Un siffatto limitato approccio alla GCE, tuttavia, non promuove processi di responsabilità e impegno critico nei confronti delle questioni globali, ma mira semplicemente a formare futuri lavoratori con competenze attualmente richieste da datori di lavoro che competono nel mercato globale. È evidente la tensione tra l'Agenda tecnico-economica per la GCE (che prepara gli studenti a diventare lavoratori competitivi nell'economia globale) e quella per la giustizia sociale (che li prepara ad essere partecipanti attivi nella società civile globale).</p>                                                                                                                                                                                       | DiCicco, M.C. (2016)                                                          |
| Tra le raccomandazioni curriculari su come sviluppare la partecipazione a livello scolastico vengono anoverati: dibattiti a scuola, progetti per risolvere problemi nella comunità                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                               |

| Evidenze/raccomandazioni pratiche per l'osservazione della GCE in aula                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | (citazione)                                                          |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|
| <p>locale, partecipazione ai processi decisionali in determinati ambiti. Nell'introduzione del curricolo di educazione sociale vengono elencati alcuni obiettivi, tra cui la promozione della discussione sul significato di cittadinanza nei tempi contemporanei, globalizzati e l'analisi dell'influenza della globalizzazione sulla cultura, l'economia, la politica, l'ecologia e la comunicazione. Il curricolo, inoltre, raccomanda agli insegnanti di sostenere gli alunni in aula a condividere la loro personale prospettiva di uguaglianza e di che cosa significhi essere un cittadino globale eticamente impegnato. L'invito alla scuola è di garantire che gli studenti abbiano accesso a fonti e punti di vista diversi e che partecipino alla vita di comunità attraverso discussioni e dibattiti a scuola e progetti comunitari.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Leek, J. (2016)                                                      |
| <p>Gli insegnanti motivati a fare della GCE una priorità sono in grado di trovare modi creativi per farlo all'interno del curricolo*. Vengono illustrate, ad esempio, modalità per esplorare tematiche (quali differenza, ambiente e azione) a livello globale a partire dall'uso di un stimolo, come un libro, un film o un discorso. Vengono riportate, altresì, strategie d'insegnamento che mettono al centro azioni come porre domande, creare uno spazio di discussione dove non ci siano risposte corrette o erranee, incoraggiare gli studenti a condividere le loro ipotesi e opinioni, promuovere il dialogo, mostrare l'impatto delle scelte individuali. Gli insegnanti che promuovono una educazione alla cittadinanza globale critica devono prevedere domande o commenti impreveduti da parte degli studenti che vengono incoraggiati ad esprimere e condividere il loro pensiero.</p> <p>(*) <i>Lezione 1 d'Inglese</i>. La disabilità quale questione globale. <i>Lezione 2 interdisciplinare</i>. Testimonianza di un sopravvissuto all'Olocausto di 92 anni nella Giornata dell'Olocausto. <i>Lezione 3 di Geografia</i>. La fuoriuscita di petrolio nel Golfo del Messico nel 2010.</p>                                                                                                            | Blackmore, C. (2016)                                                 |
| <p>Gli insegnanti hanno classificato il pensiero critico come il valore più importante da trasmettere ai loro studenti attraverso il programma di educazione civica.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Goren, H., & Yemini, M. (2016)                                       |
| <p>La forma più appropriata per la realizzazione della GCE è l'integrazione di questioni globali nei programmi di studio esistenti, accompagnata da modalità interattive, partecipative e cooperative (es. tecniche di discussione, giochi di simulazione e di ruolo, lavoro in gruppo, brainstorming, studio di casi, analisi critica e delle questioni insegnate da diverse prospettive). Tra i metodi inclusi si possono annoverare: <i>brainstorming</i>, usato principalmente per la condivisione di idee in risposta a determinate questioni; lavoro in coppia o in gruppo utilizzando vari casi di studio, in cui gli studenti hanno dovuto pensare soluzioni ad alcuni problemi globali quali rappresentanti di organizzazioni o Stati attraverso la drammatizzazione e giochi di ruolo; presentazioni degli studenti su questioni globali e discussioni di gruppo per esplorare come integrare in esse la visione della cittadinanza globale o su vari problemi nazionali e internazionali.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Mravcová, A. (2016)                                                  |
| <p>Nella vita quotidiana degli studenti non viene chiesto loro di mettere in discussione l'origine dei loro vestiti o di altri articoli di consumo, e le questioni di disuguaglianza globale non vengono regolarmente discusse dai media. È possibile vivere una vita senza mai avere a che fare con tali questioni controverse, ma la scuola dovrebbe considerarli parte dell'educazione democratica.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Mikander, P. (2016)                                                  |
| <p>Attività in piccoli gruppi sono particolarmente promettenti, così come l'uso dei social media (es. videoconferenza per mediare esperienze relazionali con gli altri; gita virtuale in aree fortemente colpita dai cambiamenti climatici, come il <i>Glacier National Park</i> in Canada) supportato dall'analisi di altre fonti (es. foto attuali e nel tempo passato della regione). In aggiunta, lo studio potrebbe essere arricchito da dialoghi di classe sulla pratica e l'incoraggiamento di modelli sostenibili di vita, consumo e produzione.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Krutka, D. G., & Carano, K. T. (2016)                                |
| <p>Tutti gli insegnanti hanno fornito agli studenti spazi per condividere esperienze globali ed hanno usato esempi globali*. <i>Community service</i> e <i>service learning</i> hanno costituito un'altra forma di apprendimento autentico trasversale ad ogni disciplina e livello di scuola. Gli insegnanti hanno discusso queste esperienze con gli studenti in modo informale, per esempio, rispondendo alle domande poste dagli studenti o appendendo oggetti o foto dei loro viaggi sulle pareti della classe come modo per stimolare la conversazione.</p> <p>(*) <i>Lezione 1 di Lingua</i>. Progetto libro sugli idiomi di tutto il mondo e sui loro paesi d'origine. <i>Lezione 2 di Scienze</i>. Lavoro in piccoli gruppi di studenti e dibattito. <i>Lezione 3 di Scienze</i>. Conservazione di semi di frutta e verdura provenienti da tutto il mondo. <i>Lezione 4 di Scienze</i>. Energia e misure da adottare per risolvere la crisi energetica globale attraverso la scrittura di una lettera al Presidente degli Stati Uniti. <i>Progetto 5 semestrale</i>. Progetto video di scambio interculturale tra una classe in America e una in India. <i>Progetto 6 settimanale</i>. Sessione Skype del venerdì tra una classe di prima elementare e una scuola in Indonesia costruita dopo lo tsunami.</p> | Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2016) |

| Evidenze/raccomandazioni pratiche per l'osservazione della GCE in aula                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | (citazione)                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| <p>GCE in Hong Kong utilizza una moltitudine di approcci di insegnamento e apprendimento partecipativo attivo (es. dialogo e indagine su questioni globali; giochi di ruolo o dibattiti; progetti in collaborazione con ONG; viaggi di studio all'estero; partenariati scolastici internazionali). Questi metodi, sia pur non esclusivi della GCE, aiutano gli studenti a riflettere su questioni controverse e complesse e a sviluppare conoscenze, abilità e valori come cittadini globali. Le forme tradizionali della valutazione dovrebbero essere adattate alla luce dei cambiamenti nella produzione e diffusione delle conoscenze. Lo spostamento verso un apprendimento autonomo che integri l'acquisizione della conoscenza con la creatività, i valori e l'impegno rende difficoltoso l'uso di forme tradizionali di valutazione, favorendo processi di autovalutazione o valutazioni di progetto (es. scrittura di riviste).</p>                                                                                                     | Chong, E. K. M. (2015)                   |
| <p>La tecnologia digitale sta evolvendo come innovazione potenzialmente potente per sostenere gli obiettivi della GCE e al tempo stesso soddisfare le richieste di una popolazione studentesca immersa nel digitale. Ad esempio, la creazione di narrazioni digitali (<i>digital storytelling</i>) offre agli studenti l'opportunità di imparare attraverso la tecnologia producendo media condivisibili sia a livello locale che a quello globale. Anche l'uso di piattaforme e forum di discussione on line può consentire la realizzazione di un'esperienza di apprendimento collaborativa fra classi in paesi diversi al fine di riflettere, indagare e discutere di questioni globali (es. motivo per cui l'impronta di carbonio di una classe sia più grande/più piccola dell'altra). Gli insegnanti necessitano di uno sviluppo professionale sulle modalità di coinvolgimento degli studenti in discussioni, dibattiti e analisi critica di questioni globali di natura contenziosa, aree nelle quali il curriculum risulta carente.</p> | Truong-White, H., & McLean L. (2015)     |
| <p>Basandosi sull'osservazione delle strategie degli insegnanti della prima infanzia, è stato raccomandato l'uso di libri e letture con maggiore intenzionalità per sostenere l'apprendimento e lo sviluppo emotivo dei bambini.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Gallingane, C., & Han, H. S. (2015)      |
| <p>Gli insegnanti hanno addotto prove a sostegno dell'ipotesi che, nell'ambito delle lezioni di teatro, gli studenti siano stati in grado di lavorare collaborativamente, creando un clima positivo in classe. I partecipanti, insegnanti e studenti, hanno creato storie su una comunità di persone (ispirate a comunità reali), ambientata in un luogo e in un tempo specifici, che si trova ad affrontare un problema, una questione o una sfida. Condividere le idee e impressioni su quel problema e pianificare azioni future ha permesso di migliorare l'apprendimento individuale e di gruppo.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | McNaughton, M. J. (2014)                 |
| <p>Gli insegnanti intervistati hanno espresso molto entusiasmo per l'insegnamento di questioni globali. Anche gli studenti hanno confermato il piacere e l'impegno nelle questioni globali. Tuttavia, laddove la GCE abbia riguardato il Sud del mondo, essa è stata quasi sempre associata alla raccolta di fondi, alla povertà e al desiderio di aiutare e sostenere chi ne ha bisogno.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Reilly, J., & Niens, U. (2014)           |
| <p>Le iniziative curriculari internazionali attualmente attuate da alcune scuole omanite richiedono un cambiamento di paradigma da una pedagogia centrata sull'insegnamento, che favorisce l'acquisizione di risultati di apprendimento valutabili, verso un approccio più olistico, interpretativo e basato sull'indagine (<i>inquiry-based approach</i>). Gli studenti hanno bisogno di esperienze dirette per sviluppare un senso di cittadinanza globale. Gli insegnanti dovrebbero essere loro stessi un modello nel vocabolario che usano per descrivere altre persone, etnie, religioni e nel fornire opportunità di scoprire e discutere le questioni globali.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Al-Maamari, S. (2014)                    |
| <p>I risultati di uno studio sugli effetti dei viaggi e delle esperienze di istruzione superiore dimostrano che il cosmopolitismo e la resilienza siano profondamente interconnesse con la vita degli studenti di diverse culture.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Caruana, V. (2014)                       |
| <p>Molti insegnanti hanno identificato l'esperienza del viaggio centrale per lo sviluppo della loro mentalità globale. L'uso della tecnologia ha reso più facile l'inclusione di molteplici prospettive da tutto il mondo nella propria classe. I testi e i video delle fonti primarie, la comunicazione attraverso software di videoconferenza e una serie di altre risorse sono stati identificati dagli insegnanti come modi per coinvolgere gli studenti nell'apprendimento sul mondo.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Harshman, J.R., & Augustine, T.A. (2013) |
| <p>Gli insegnanti hanno riferito una serie di attività finalizzate a connettere attivamente gli studenti ad un progetto, aumentandone l'impatto: scrivere lettere a giornali e scuole; promuovere il compostaggio con i vermi in classe, il riciclaggio e la conservazione dell'acqua; attuare ricerche sulle diverse culture e organizzarne la presentazione; formare un</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                          |



| Evidenze/raccomandazioni pratiche per l'osservazione della GCE in aula                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | (citazione)                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|
| ipotetico consiglio delle Nazioni Unite per risolvere problemi globali; discutere ogni giorno le notizie; incoraggiare il dibattito; formare gli studenti a progettare una propria ONG per affrontare un problema globale; partecipare alle attività “ <i>Me to We</i> ”, movimento sponsorizzato dall’ONG <i>Free the Children</i> . Alla domanda di indicare le risorse usate per promuovere la cittadinanza globale, gli insegnanti ne hanno elencato una varietà tra cui: libri di testo, siti web, video, Internet, relatori ospiti, libri di narrativa e saggistica e giornali. Molti insegnanti hanno riferito di aver utilizzato risorse prodotte dalle ONG. Gli insegnanti hanno indicato preminentemente i dispositivi tecnologici quali risorse a sostegno della GCE, requisito essenziale per facilitare le connessioni globali, tuttavia carenti (es. più computer in aula; <i>Smartboards</i> ; connessione Skype per comunicare con qualcuno in un luogo diverso; giochi interattivi; attività incentrate sulla Geografia e sui temi di <i>Social Studies</i> ). | Leduc, R. (2013)                                                                  |
| La GCE è un modo strategico per preparare gli studenti al ventunesimo secolo. Un’educazione di base per tutti, volta alla costruzione di una società di cittadini coinvolti e responsabili, richiede un approccio attivo, progressivo e dinamico nello stabilire gli obiettivi del curriculum, quali, ad esempio: formare cittadini del mondo in relazione a cultura, lingua e apprendimento della convivenza; favorire il riconoscimento e lo sviluppo di valori umani universali da parte degli studenti; dotare gli studenti delle abilità necessarie per apprendere e acquisire conoscenze, individualmente o collaborativamente, e per applicare tali abilità e conoscenze ad un’ampia gamma di settori.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Zahabioun, S., Yousefy, A., Yarmohammadian, M.H., & Keshtiaray, N. (2013)         |
| Nel progetto “#GlobalPOV” sono creati due video online, gestiti su <i>Twitter</i> , al fine di concretizzare un progetto tanto provocatorio quanto stimolante sul tema della povertà. In particolare, essi esprimono i diversi contesti di povertà globale e l’interconnessione di fattori sociali, economici e politici alla base dei problemi e delle varie soluzioni.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Andreotti, V., & Pashby, K. (2013)                                                |
| Gli studenti di questo studio, nonostante la preoccupazione per la disuguaglianza globale e la motivazione a migliorare le condizioni di vita degli altri in tutto il mondo, dimostrano un impegno critico limitato. Le loro discussioni trascurano gli aspetti economici e politici legati alle disuguaglianze. L’insegnamento sull’ambiente contiene in sé il potenziale per essere utilizzato come punto di ingresso al fine di sviluppare una prospettiva critica all’interno della più ampia educazione alla cittadinanza globale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Niens, U., & Reilly, J. (2012)                                                    |
| Ora viviamo in una società globale. Pertanto, l’importanza dell’educazione globale è in rapido aumento. In questo contesto sociale, l’uso della letteratura per bambini, come “Alice nel paese delle meraviglie”, “Le cronache di Narnia” ed “Harry Potter”, offre molti vantaggi, fungendo da specchio laddove migliori la comprensione della propria cultura e di se stessi e da finestra quando permette di approfondire la comprensione degli altri e delle loro culture. Anche il genere letterario giapponese dell’ <i>haiku</i> può fornire un materiale utile per promuovere l’amore per la natura e per l’ambiente, che uno degli obiettivi della GCE.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Takenaga, Y. (2012)                                                               |
| Molti insegnanti hanno riconosciuto l’importanza di esperienze di apprendimento olistiche, integrate, attive, partecipative, basate sui valori, orientate alle competenze e all’azione. È stato evidente l’impegno degli insegnanti nell’interrogarsi sulla comprensione dei principi pedagogici alla base dell’ESD/GCE e l’uso di strategie attive e collaborative. C’è stato un accordo quasi totale sul fatto che gli alunni (e gli stessi insegnanti) abbiano tratto beneficio dal lavorare insieme in modo attivo: discutere, dibattere, disegnare, fare, classificare, osservare, ricercare, preparare domande e presentazioni, valutare. Gli insegnanti hanno riconosciuto il fatto che gli alunni siano disposti e capaci, date le strategie didattiche appropriate, di confrontarsi con le complesse questioni dei valori e delle prospettive.                                                                                                                                                                                                                         | McNaughton, M. J. (2012)                                                          |
| La GCE offre molte opportunità di coinvolgimento della comunità a livello locale, nazionale e internazionale. I bambini e i giovani a scuola possono partecipare a progetti pratici come la piantagione di alberi o il risparmio energetico. Possono, inoltre, prendere parte a scambi interculturali attraverso gemellaggi scolastici, visite internazionali o campagne su questioni globali.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Pashby, K. (2011)                                                                 |
| Sulla base delle nostre esperienze didattiche, del nostro lavoro con gli insegnanti e delle analisi teoriche per questo articolo, condividiamo alcune ipotesi centrali per la GCE: l’apprendimento è un processo interattivo, orientato alla pratica e relazionale; gli studenti hanno bisogno di spazi per confrontarsi criticamente con i punti di vista e le prospettive dominanti; il curriculum deve insegnare la complessità; gli insegnanti hanno bisogno di tempo per l’auto-riflessione e la condivisione tra pari; le identità influenzano la partecipazione e le prospettive; la prospettiva nazionale deve essere decentrata; la partecipazione degli studenti al globale deve andare oltre le azioni di solidarietà.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Eidoo, S., Ingram, L., MacDonald, A., Nabavi, M., Pashby, K., & Stille, S. (2011) |
| A seguito della globalizzazione, le persone sono strettamente connesse, necessitando di conoscere altre culture per poter lavorare insieme (conoscenza), di orientarsi verso il mondo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                   |

| Evidenze/raccomandazioni pratiche per l'osservazione della GCE in aula                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | (citazione)                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|
| <p>globale e verso nuove esperienze (atteggiamento aperto), di assumersi la responsabilità per il mondo globale nel suo complesso e per l'umanità; di lavorare per aumentare le opportunità di tutte le persone di godere di un'esistenza dignitosa (crescenti opportunità) e di apprezzare le differenze tra persone e gruppi (diversità). Gli insegnanti ritengono che i loro studenti debbano acquisire la capacità di pensiero critico ed imparare a formare le proprie opinioni sia pur diverse o contrarie a quelle degli altri. Secondo gli insegnanti, formulare opinioni, ascoltare quelle altrui, cercare di conoscere altri paesi e mettere la conoscenza in prospettiva sono molto importanti per collegare questioni globali con la vita personale dei loro studenti (es. analizzare vestiti alla moda che gli studenti indossano, spesso prodotti con manodopera a basso costo nei paesi in via di sviluppo; offrire agli studenti uno spazio per esplorare i problemi, formarsi le proprie opinioni e per avere un dialogo aperto, ascoltandosi a vicenda e cercando nuove idee). Gli approcci degli insegnanti dovrebbero concentrarsi ancora di più sul dialogo, dedicando tempo e spazio alle conversazioni con gli studenti sul mondo globale, per riflettere insieme su di esso ed esplorare il quadro più ampio.</p> | <p>Veugelers, W. (2011)</p>                      |
| <p>Per portare la GCE in classe, vengono promosse le risorse con una forte enfasi sulle applicazioni pratiche. Le pedagogie che meglio riflettono gli ideali e gli obiettivi dell'educazione globale risultano essere: apprendimento cooperativo, incentrato sullo studente, interattivo, esperienziale e basato sulla comunità; spazio per processi di riflessione, <i>problem-solving</i> e pensiero critico. La collaborazione è riconosciuta come essenziale per sviluppare reti sostenibili di supporto tra insegnanti, amministratori, responsabili delle politiche educative e membri della comunità. La collegialità tra professori è particolarmente importante per promuovere metodi di insegnamento interdisciplinare.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | <p>Appleyard, N., &amp; McLean, L. R. (2011)</p> |
| <p>La metodologia dell'<i>educational drama</i> ha incrementato l'apprendimento legato all'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESD). Ha inoltre permesso ad insegnanti e alunni di partecipare ad esperienze pedagogiche positive e coinvolgenti (adozione di approcci olistici in tutta la scuola; considerazione di questioni e problemi reali; uso del linguaggio corporeo e della comunicazione non verbale; analisi di prospettive diverse e di soluzioni ai problemi ambientali e di sostenibilità; considerazione degli studenti come soggetti attivi e co-creatori delle esperienze di apprendimento; uno stile di insegnamento aperto, incentrato sullo studente). L'evidenza ha suggerito che la pianificazione sistematica di obiettivi e risultati, nonché l'uso di un ampio repertorio di strategie di insegnamento/apprendimento, hanno permesso di sviluppare conoscenze, abilità e atteggiamenti positivi legati all'ESD/GCE.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | <p>McNaughton, M. J. (2010)</p>                  |
| <p>Gli insegnanti di Hong Kong e Shanghai supportano la GCE, ma subiscono la pressione del curriculum orientato agli esami, la mancanza di formazione e anche un sostegno inadeguato da parte dell'amministrazione scolastica e dei funzionari governativi. Questo è in linea con Schweisfurth (2006), che, dopo aver esaminato come i singoli insegnanti delle scuole dell'Ontario abbiano dato priorità alle questioni di cittadinanza globale nel loro insegnamento, ha concluso che gli insegnanti potevano interpretare il curriculum prescritto in modo fantasioso per giustificare i propri obiettivi nell'insegnamento della cittadinanza globale.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <p>Rapoport, A. (2010)</p>                       |

### 1.3.4. Una proposta di categorizzazione

La disamina delle ricerche sulla GCE ha rilevato l'esistenza di evidenze e, al loro interno, di repertori di categorie che le costituiscono. Al fine di portarle alla luce, si è proceduto a categorizzarle secondo quattro macro-categorie, individuate sulla base delle finalità delle azioni ricostruite dalla letteratura: i soggetti ("chi"), l'oggetto ("cosa"), la metodologia ("come e perché") e il contesto ("dove"). Nello specifico, tale operazione ha permesso di conoscere come la letteratura sulla GCE risponda a quattro interrogativi:

- Chi sono i soggetti della GCE;
- Qual è l'oggetto della GCE;
- Qual è la metodologia per la GCE;
- Qual è il contesto educativo per lo sviluppo di attività collegate alla GCE.

Il processo di categorizzazione è stato realizzato in due fasi. Nella prima fase, ogni singolo aspetto "evidente" individuato negli studi è stato registrato all'interno di una tabella, costituita dalle quattro macro-categorie di cui sopra. Durante la seconda fase, specifiche microcategorie sono state create e inserite nella tabella a mano a mano in cui venivano individuate. Questa operazione ha consentito l'ulteriore specificazione di 578 evidenze, a partire dalle 58 emerse dalla revisione della letteratura.

Ad esempio, considerate le evidenze fornite dalla ricerca di Goren & Yemini (2017b), un primo livello di analisi ha consentito di individuare sei elementi riferiti ad ambiti diversi e di segnare un'occorrenza per ciascuno di essi, come esemplificato dalle tabelle 3 e 4.

**Tabella 3 Inserimento dei singoli elementi estrapolati dalla letteratura all'interno delle macro-categorie**

| <b>Evidenze estrapolate dalla letteratura</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <b>Singoli elementi evidenti riferiti ad ambiti diversi</b>                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| "Molti programmi richiedevano come prerequisito l'uso della tecnologia (in particolare la connessione internet o particolari console di gioco), includendo la partecipazione a forum online con studenti di altri paesi, con incarichi in cui gli studenti dovevano studiare e rappresentare paesi stranieri, e l'inclusione di materiali sulla cittadinanza globale come tema interdisciplinare a livello scolastico". | 1) "tecnologia" – riferito alla metodologia<br>2) "studenti" – riferito ai soggetti<br>3) "rappresentare" – riferito alla metodologia<br>4) "cittadinanza globale" – riferito all'oggetto<br>5) "tema interdisciplinare" – riferito alla metodologia<br>6) "a livello scolastico" – riferito al contesto |



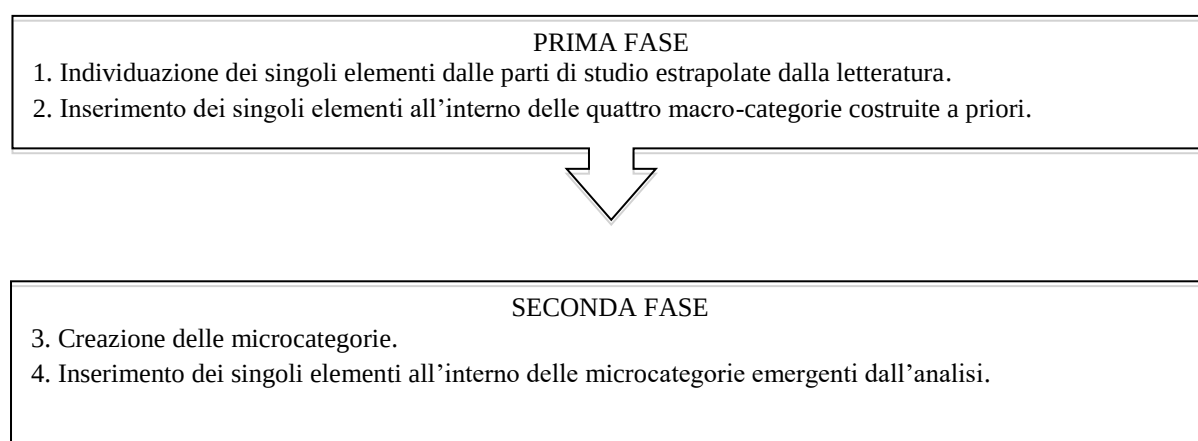
| <b>Soggetti</b> | <b>Oggetto</b> | <b>Metodologia</b> | <b>Contesto</b> |
|-----------------|----------------|--------------------|-----------------|
| 1               | 1              | 3                  | 1               |

Ad un secondo livello di analisi, si è proceduto a scomporre ulteriormente le macro-categorie, al fine di specificarle nel dettaglio. Continuando con l'esempio citato, si è proceduto come segue:

**Tabella 4 Creazione delle microcategorie**

| Soggetti | Oggetto              | Metodologia            |                    |                     | Contesto |
|----------|----------------------|------------------------|--------------------|---------------------|----------|
| Studenti | Cittadinanza Globale | Tema interdisciplinare | Fonti multimediali | Ruolo & Simulazione | Scuola   |
| 1        | 1                    | 1                      | 1                  | 1                   | 1        |

In sintesi, le operazioni di categorizzazione possono essere riassunte come segue:



Tale processo è stato effettuato per ogni singola evidenza indicata all'interno delle parti degli articoli selezionati. Ciò ha permesso di individuare il numero di volte in cui i 58 studi abbiano riferimento a ciascuna categoria individuata all'interno della letteratura sulla GCE, secondo i criteri della presente revisione, e riferita all'ambito scolastico. Ad esempio, il totale di 41 evidenze nella categoria "studenti" significa che i 58 studi emersi dalla revisione della letteratura abbiano fatto riferimento ad essi 41 volte. L'archivio prodotto dall'analisi, pur non risultando esaustivo dell'argomento (le materie scolastiche riportate, ad esempio, sono solo una parte di quelle esistenti, ma sono comunque quelle che la ricerca accademica riporta come evidenti), corrisponde a quanto è stato evidenziato dalla ricerca sulla didattica della GCE ricostruita dalla letteratura.

I sottoparagrafi che seguono riportano i risultati evidenziati da questa operazione.

### 1.3.4.1. I soggetti della GCE

La catalogazione delle evidenze raggruppate per soggetti ha prodotto 106 evidenze, ripartite come segue.

**Tabella 5** *Categorie, criteri di inclusione e totale evidenze dei soggetti della GCE*

| <b>Categoria</b>    | <b>Sotto-categorie</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | <b>Totale evidenze</b> |
|---------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Studenti            | Rientrano i seguenti sostantivi: studenti, discenti, alunni, studenti nel ruolo di insegnanti, bambini e giovani. Include studenti di altri paesi (progetti interculturali).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 41                     |
| Insegnanti          | Rientrano i seguenti sostantivi: insegnante, docente, professore.<br>Può essere connotato dall'indicazione di un ruolo, come ad esempio, facilitatore, o di una figura più generica, come educatore o operatore. Include la compresenza a lezione e in reti di supporto tra insegnanti.<br>Include una specifica caratterizzazione dell'insegnante: attivo; motivato, entusiasta; consapevole delle questioni globali; consapevole delle metodologie, utilizzate con maggiore intenzionalità; implicato nello sviluppo professionale della propria funzione (es. corso). | 50                     |
| Comunità scolastica | Rientrano le seguenti figure: Dirigente Scolastico, Amministratori, responsabili delle politiche educative, personale amministrativo della scuola o altri membri dello staff, genitori, funzionari governativi, membri della comunità.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 3                      |
|                     | Rientra il riferimento alla scuola. Categoria generica, non specificata o connotata ulteriormente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 4                      |
|                     | Rientra il riferimento al curriculum. Categoria generica, non specificata o connotata ulteriormente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 8                      |

### 1.3.4.2. L'oggetto della GCE

La catalogazione delle evidenze raggruppate per oggetti ha prodotto 146 evidenze, ripartite come segue.

**Tabella 6** *Categorie, criteri di inclusione e totale evidenze dell'oggetto della GCE*

| <b>Categoria</b>                            | <b>Sotto-categorie</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <b>Totale evidenze</b> |
|---------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|
| Educazione                                  | Include: Educazione alla Cittadinanza Globale (caratterizzata come globale o con una componente locale o con l'apertura alla conoscenza locale); Educazione Civica e alla cittadinanza.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 12                     |
| Questioni/<br>problemi/<br>sfide            | Categoria generica, non specificata, connotata nelle seguenti modalità: globale/i; attuali/e (contemporanee, locali, della comunità, nazionali, internazionali); collegate/i alla GCE (riferimenti non specificati correlati alla GCE, es. concetti o tematiche correlati alla GCE); personali correlati alla GCE (personali della vita degli studenti, ad esempio, analizzare i vestiti alla moda che indossano, spesso prodotti con manodopera a basso costo nei paesi in via di sviluppo).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 38                     |
| Ambiente &<br>Sostenibilità                 | Rispetto per l'ambiente (amore per l'ambiente, riciclo, consapevolezza ambientale, riciclaggio, risparmio, risparmio energetico, azioni come piantare un albero). Acqua (acqua come diritto umano o bene commerciabile, disuguaglianza della distribuzione delle risorse d'acqua, acqua come risorsa, crisi idrica globale). Clima (riscaldamento globale, cambiamento climatico, rapporto tra tecnologia e aumento emissioni di carbonio, organizzazioni che si occupano del riscaldamento globale, azioni a riguardo, responsabili politici, cosa si può fare). Carbonio (ciclo del carbonio, impronta del carbonio). Energia (energia, crisi energetica globale). Petrolio. Problemi ambientali (inquinamento, perdita biodiversità, degrado del suolo, deforestazione).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 96                     |
| Diritti umani<br>& Giustizia<br>sociale     | Sostenibilità nello stile di vita (essere eticamente impegnato). Futuro sostenibile (sviluppo globale, sviluppo economico, conservazione dei semi di frutta e verdura provenienti da tutto il mondo, sicurezza alimentare). Produzione e consumo responsabili (commercio equo e solidale, origine dei vestiti o di altri articoli di consumo, catena di approvvigionamento globale nel settore dell'abbigliamento). Diritto alla libertà di movimento (movimenti globali e transnazionali per crisi, emigrazioni, crisi migratoria, sfollamento di persone dai loro paesi d'origine in crisi, crisi economica o politica). Diritto alla non discriminazione (religione, lingua, razza), esclusione, oppressione, intercultura (conoscenza degli altri, chi sono gli altri, descrizione di diverse persone, etnie, religioni, diversità). Disuguaglianza (condizioni di vita dei paesi in via di sviluppo, povertà, schiavitù, sfruttamento minorile, matrimonio infantile, <i>land grabbing</i> ). Identità (identità personale/i e/o sociale/i, uguaglianza). Pace (risoluzione dei conflitti, responsabilità individuali, libertà associata a condizioni di vita democratiche). |                        |
| Globalizzazi<br>one/<br>Interdipende<br>nza | Geografia (categoria generica, non specificata). Lingua (lingua straniera, idiomi da tutti il mondo confrontati con i loro paesi d'origine). Movimenti globali e transnazionali di persone e di idee (migrazioni). Multinazionali (categoria generica, in relazione ai contesti locali). Organismi sovranazionali (Nazioni Unite, ONG). Pace (pace, risoluzione dei conflitti). Politica (tutte i sostantivi accompagnati da politic*; studio o analisi dell'influenza di fattori economici e storico-politici contestuali in relazione con le questioni globali, potere geopolitico, conoscenze politiche). Progresso (umano, tecnologico, economico). Storia mondiale (questioni e sviluppi storici, cause storiche dei fenomeni dell'attualità). Valori (valori nazionali, valori morali).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                        |

### 1.3.4.3. La metodologia per la GCE

La catalogazione delle evidenze raggruppate per metodologia ha prodotto 295 evidenze, ripartite come segue.

**Tabella 7** *Categorie, criteri di inclusione e totale evidenze della metodologia per la GCE*

| Categoria                          | Sotto-categorie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Totale evidenze |
|------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Materia                            | Include le seguenti materie: Geografia, Letteratura, Lingua, Vita e Società, Scienze, Studi Liberali, Studi Sociali. Interdisciplinare/trasversale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 27              |
| Preparazione e apertura            | Include le seguenti sottocategorie: pianificazione; presentazione dell'insegnante (presentazione di un'attività o uno strumento, istruzioni) o dello/degli studente/i (presentazione di un lavoro o una ricerca).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 3               |
| Svolgimento della lezione/attività | <u>Analisi</u> (analisi di una questione o problema reale da molteplici prospettive, analisi costi-benefici, lettura e interpretazione di fonti diverse, prospettive diverse e contrastanti). <u>Inquiry</u> (indagine, critica, chiedere, interrogarsi, esprimere il dubbio sui fatti, indagare, ipotizzare per proporre alternative). <u>Riflessione</u> [in silenzio, attraverso momenti creati a tal fine, o mediante attività espletate a livello individuale o collettivo, come studi di caso, casi di studio antropologici, letture, ricerche su un tema, esperienza diretta, attività creative individuali quali realizzazione di un autoritratto o di una poesia con temi civici creati con questa esplicita finalità, spazi per confrontarsi criticamente con i punti di vista e le prospettive dominanti). <u>Comunicazione verbale</u> [Comunicazione/Dialogo/Discussione/interazione ( <i>strutturata</i> : metodologia del <i>debate/circle time/brainstorming</i> , generazione di idee e di opinioni, turnazione di interventi; <i>non strutturata</i> : generici momenti di discussione, interazione, sessioni plenarie per discutere in profondità di questioni controverse, assemblea intorno a un tema, collaborazione, relazione tra studenti e di partecipazione e di impegno attivo)]. <u>Comunicazione non verbale</u> (linguaggio corporeo); condivisione socio-emotiva (coinvolgimento studenti in attività e questioni affrontate o modalità per farlo, clima positivo in classe, importanza del coinvolgimento affettivo degli studenti alle questioni globali, permette apprendimento coinvolgente, significativo). <u>Lavoro</u> [collettivo (di/in gruppo, piccoli gruppi, raccolta informazioni, apprendimento collaborativo, lavorare in modo collaborativo, lavorare insieme, lavorare per identificare una soluzione e negoziare un consenso, scrivere una lettera ad una carica politica come azione per la risoluzione di un problema globale), umanitario (raccolta fondi, aiuto verso i più bisognosi, approccio globale che vada oltre la carità), individuale (raccolta informazioni, studio individuale, ricerca individuale)]. <u>Progetto</u> di ricerca (progetto libro, progetto di scrittura, scrittura di riviste) o multimediale (progetto video, realizzare un video dell'esperienza di volontariato, scambio video tra classi di scuole allocate in continenti diversi). <u>Comunità</u> ( <i>community service, service learning</i> , risoluzione di problemi nella comunità, campagne su questioni globali), attività interculturali (attività che permettono l'interazione con persone in luoghi diversi -in preparazione all'attività multimediale, che va comunque preparata-, esperienza interculturale, viaggi di studio all'esterno, esperienze internazionali, partenariati o gemellaggi scolastici, programma di volontariato all'estero, servizio alla comunità, progetto con una ONG)]. <u>Ruolo &amp; simulazione</u> (apprendimento esperienziale, simulazione, giochi di ruolo strutturati e non strutturati, creazione di <i>global storylines</i> , creazione di storie sui problemi della comunità locale, incarichi in cui gli studenti debbano rappresentare paesi stranieri e mantengono la posizione di quel paese su questioni globali, teatro, scenari interattivi, simulazione modello Nazioni Unite). Altro (disegnare, osservare, classificare, mettere la conoscenza in prospettiva, tecniche di marketing). | 124             |

|             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |    |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Fonti       | <p><u>Risorse specificamente educative</u> (libri di testo, libri di lettura, qualsiasi tipo di risorsa utilizzata per la raccolta di informazioni).</p> <p><u>Risorse non specificamente educative</u> (giornali/riviste/articoli; fonti primarie/documenti come Dichiarazione dei diritti umani, relazioni di ONG e di agenzie internazionali su temi contemporanei, discorsi di personaggi chiave; mappe del mondo, grafici dal mondo quali <i>Mapminder world</i>).</p> <p><u>Risorse multimediali/tecnologiche</u> [piattaforma (forum di apprendimento, forum di discussione, video conferenze, piattaforma per scambi con studenti di altri paesi e per progetti interculturali, piattaforme di simulazione di problemi/questioni, blog), video (su Youtube, TedTalks, guardare video), film/documentari, produzione (produzione video, storie audio-visive, <i>film-making</i>, <i>digital storytelling</i>, disegni, mappe concettuali, Twitter, votazione tramite cellulari, Google Docs), generiche (risorse on line, connessione internet, console di gioco)].</p> <p><u>Testimonianze</u> (persone reali, persone raccontate, storie di persone che hanno dedicato la loro vita alla pratica della non violenza attiva).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 34 |
| Valutazione | Tradizionale (categoria generica), tradizionale quale problema per un nuovo tipo di apprendimento, curriculum orientato a esami, feedback dell'insegnante, valutazione tra pari, valutazione del progetto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 6  |
| Obiettivi   | <p><u>Conoscenze</u> [conoscenza/consapevolezza/riflessione globale (conoscenza del mondo, educazione globale, conoscenza critica, riflessione sulle interconnessioni globali e sulle influenze delle questioni locali/regionali/nazionali su quelle globali e viceversa)], competenza [competenze globali (responsabilità, giustizia sociale, efficacia rispetto alle questioni globali, competenze in azione)].</p> <p><u>Abilità</u> (abilità trasferibili, <i>skills</i>, <i>soft skills</i>, <i>literacy</i>, <i>critical literacy</i>, <i>critical media literacy</i>, questioni non affrontare dai media).</p> <p><u>Pensiero critico</u> (pensiero critico, pensiero globale, pensiero indipendente, pensiero resiliente, mentalità globale, complessità).</p> <p><u>Comunicazione</u> [con l'altro (generico, non specificato), con culture altre (comunicazione interculturale, relazioni interculturali con persone di nazionalità diversa, apprendimento interculturale)].</p> <p><u>Senso di cittadinanza</u> (senso di cittadinanza, senso di cittadinanza globale, cittadinanza, cittadinanza globale, educazione alla cittadinanza globale, cittadinanza digitale, identità civica).</p> <p><u>Azione</u> (sviluppo di atteggiamenti globali responsabili, atteggiamenti positivi, <i>empowerment</i>, partecipazione e impegno attivi, <i>soft power</i>, orientamento verso le soluzioni, resilienza, <i>problem solving</i>).</p> <p><u>Valori</u> (etica, etica della buona vita, etica della cittadinanza e della solidarietà, cultura della non violenza, giustizia sociale, educazione democratica, educazione del genere umano, educazione ai valori universali), valori economici (economia globale, mercato globale, lavoratori globali, competitività globale).</p> | 78 |
| Metodi      | <p><u>Tradizionali</u> (incentrati sugli insegnanti che dominano nelle scuole contesto di indagine, lezione frontale, spiegazione).</p> <p><u>Partecipativi e attivi</u> (stile d'insegnamento e apprendimento, nominata come categoria generale, incentrata sullo studente, olistica, componenti pedagogiche attive, forte enfasi sulle applicazioni pratiche, apprendimento esperienziale).</p> <p><u>Multimodali</u> (molteplicità di metodologie, varie fonti di informazione, moltitudine di approcci di insegnamento e apprendimento, adozione di prospettive multiple e punti di vista equilibrati, istruzione mirata e specifica in ciascuno dei domini intellettuali, affettivi e di azione della GCE).</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 23 |



#### 1.3.4.4. Il contesto per la GCE

La catalogazione delle evidenze raggruppate per contesto ha prodotto 31 evidenze, ripartite come segue.

**Tabella 8** *Categorie, criteri di inclusione e totale evidenze del contesto per la GCE*

| Categoria       | Sotto-categorie                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Totale evidenze |
|-----------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|
| Aula            | Categoria generica, non specificata o connotata ulteriormente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 13              |
| Fuori dall'aula | <u>Scuola</u> (nella scuola, all'interno dell'istituto scolastico).<br><u>Corsi</u> (formazione insegnanti, sviluppo, formazione in servizio).<br><u>Comunità</u> [comunità (generica, non specificata o connotata ulteriormente) comunità locale (contesto locale, propria comunità), comunità <i>glocale</i> (contesto locale e globale, contesto locale in relazione con il globale), collaborazione con ONG per specifici progetti]). | 18              |

### 1.4. Dai motori di ricerca per la letteratura accademica alle risorse accessibili sul Web. Le concettualizzazioni di OXFAM e UNESCO

Se la vasta<sup>15</sup> letteratura sulla GCE viene qualificata in ambito accademico come troppo astratta per essere applicata all'interno delle politiche scolastiche (Davies, 2006), tra la mole di risultati fornita dal Web<sup>16</sup> esiste un corpus altrettanto esteso di documenti, guide e strategie pensate per il contesto scolastico. All'interno di questa mole, le concettualizzazioni di GCE fornite dall'UNESCO e dall'OXFAM sono state selezionate per il loro approccio multi-comprendivo dei diversi livelli dimensionali (quali, ad esempio, le politiche scolastiche, contesto d'aula) e decisionali (ad opera degli insegnanti) dei sistemi scolastici, in linea con gli obiettivi del presente lavoro.

#### 1.4.1. La pedagogia “Impara-Pensa-Agisci” e il curriculum globale dell'OXFAM

La guida OXFAM per le scuole in materia di GCE fu pubblicata per la prima volta nel 1997 (OXFAM, 1997). Si rivolge direttamente a tutti gli insegnanti perché possano integrarla nel curriculum e portarla all'interno della loro prassi. Sia pur tarata sul contesto scolastico britannico, la guida rappresenta una fonte primaria per introdurre la GCE in molte scuole del mondo (Damiani, 2016) poiché ne presenta gli elementi chiave ripartiti per disciplina e per livello di istruzione, dalla scuola dell'infanzia a quella secondaria superiore.

Il dettagliato curriculum sviluppa tre macro-aree propedeutiche alla realizzazione di una cittadinanza globale attiva e responsabile:

- conoscenza e comprensione di fenomeni globali quali la globalizzazione e l'interdipendenza, con un'apertura verso la pace, lo sviluppo sostenibile e la giustizia sociale;
- abilità, quali pensiero critico, comunicazione, rispetto e risoluzione dei conflitti;

<sup>15</sup> Si considerino i 3.374 risultati prodotti digitando “Global citizenship education” solo su due banche dati di ERIC e SCOPUS (aggiornamento a Giugno 2019).

<sup>16</sup> Si considerino 309.000 risultati prodotti in 0,50 secondi digitando “Global citizenship education” sul motore di ricerca Google (aggiornamento ad Agosto 2019).

- valori e atteggiamenti, come senso di identità, empatia, impegno per la giustizia sociale e lo sviluppo sostenibile e protezione dell'ambiente.

Nella concezione dell'OXFAM, lo sviluppo del pensiero critico è descritto quale obiettivo centrale della GCE, sin dai presupposti che ne riconoscono l'importanza. Tra essi, viene citato il bisogno degli studenti di disporre di uno spazio sicuro nel quale esplorare criticamente questioni globali complesse e controverse, esperite attraverso i media e le proprie esperienze.

Lo sviluppo del pensiero critico viene ripreso anche nel quadro di riferimento per la GCE (OXFAM, 2014). Nel documento viene descritto un approccio olistico, condensato nella massima "Impara-Pensa-Agisci", che permette agli studenti di conoscere i problemi globali al fine di esserne consapevoli e di agire sia a livello individuale sia all'interno di un'azione collettiva.

Il pensiero critico sembra essere il *file rouge* anche nella guida per gli insegnanti (OXFAM, 2015), nella quale la GCE in classe assume la forma di cinque azioni:

1. *Fare domande.* Tale processo rappresenta un punto importante innanzitutto perché permette agli studenti di diventare protagonisti attivi del proprio apprendimento, identificando questioni centrali per l'indagine di un problema e mettendo in discussione la realtà. In secondo luogo, lo è in quanto testimonia il grado di libertà e di espressione di cui gli studenti godono all'interno del contesto classe.

2. *Creare collegamenti* investendo diversi livelli. A livello più generale, tali connessioni concernono una comune umanità in termini di somiglianze ed esigenze comuni. In secondo luogo, essi riguardano l'interconnessione globale sempre maggiore fra persone e luoghi, non solo per l'incidenza di fattori come la tecnologia o di attività quali il commercio e le migrazioni, ma anche rispetto all'esigenza di affrontare insieme questioni globali come la povertà o il cambiamento climatico. A livello micro, interessano sia il curriculum (entro il quale diventa possibile attivare collegamenti con altre discipline o altre aree di studio) sia le questioni di classe, che riguardano, ad esempio, la condivisione, o il conflitto, delle risorse;

3. *Esplorare prospettive e valori.* Questa operazione permette di sviluppare la consapevolezza che il proprio processo di conoscenza spesso sia costituito da una sola prospettiva, mediato a livello socio-culturale. Tale consapevolezza promuove la costruzione della propria capacità argomentativa, nel rispetto di quella altrui.

4. *Rispondere come cittadini globali attivi.* Il processo di cambiamento richiede la conoscenza per compiere scelte informate, il desiderio di cambiare le cose e l'abilità per farlo. La GCE non equivale a dire agli studenti cosa fare, ma offre loro gli strumenti per fare le proprie scelte informate attraverso un'educazione critica. Essa include l'analisi delle diverse prospettive di cui gli studenti dispongono e la valutazione delle possibili implicazioni delle loro scelte.

5. *Monitorare l'apprendimento.* La valutazione dell'apprendimento riguarda, ad un primo livello, i progressi compiuti dagli studenti nei diversi ambiti, lo sviluppo delle loro competenze e, in generale, il loro apprendimento. Ad un livello più ampio, essa concerne quel processo di cambiamento nominato e approfondito dalle concettualizzazioni di GCE calate nel mondo della scuola, in cui diventa arduo non parlare di futuro.

In definitiva, il pensiero critico non permette solo l'analisi di questioni globali, ma rappresenta un prerequisito per l'azione alla vita politica e sociale, che, nella concettualizzazione dell'OXFAM, si esprime attraverso l'uso dei social media. I giovani,

infatti, formano la loro identità, costruiscono il loro stile di vita e si relazionano con il contesto socio-politico più ampio influenzati quotidianamente dall’impatto della globalizzazione e interessati a scoprire di più sulle questioni globali. Questo elemento conferma l’interesse dei ragazzi per le questioni globali<sup>17</sup> sebbene, come l’OXFAM riporta, la partecipazione attiva non sempre venga incoraggiata dal sistema scolastico né da contesti tradizionali classici (quali la sede di un partito o per l’attività di volontariato), spostandosi verso nuove modalità, prima fra tutte quella multimediali.

Nel quadro di riferimento per la GCE, OXFAM (2014) individua tre approcci nella formazione degli studenti per la GCE:

- “competitività globale”: gli studenti, in quanto parte di un mondo interconnesso a livello globale, devono essere preparati alla competitività globale, soprattutto in relazione all’economia e al lavoro;
- “cosmopolita”: gli studenti, in quanto parte di una comunità globale, devono essere preparati alla comprensione della diversità, al rispetto di punti di vista culturali diversi e alla formazione di valori “universali”, come i diritti umani e la solidarietà;
- “advocacy”: gli studenti, in quanto parte di un mondo iniquo e ingiusto, devono essere preparati ad azioni civiche comuni orientate alla giustizia sociale per far sentire la propria voce ed individuare soluzioni a tutte le disuguaglianze.

#### 1.4.2. Come portare la GCE in classe: indicazioni dall’UNESCO

Nella concettualizzazione dell’UNESCO (2015), la GCE coinvolge tre dimensioni fondamentali del processo di apprendimento, interrelate e comuni a varie interpretazioni, come riportato in tabella 9. La finalità principale è costruire nei discenti conoscenze, valori e atteggiamenti da mettere in pratica per contribuire alla costruzione di un mondo di pace, equo ed inclusivo.

**Tabella 9 Dimensioni concettuali dell’Educazione alla Cittadinanza Globale (UNESCO, 2015a, p.15)**

|                        |                                                                                                                                                                                     |
|------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Cognitiva</i>       | Acquisire conoscenza, comprensione e pensiero critico su questioni globali, nazionali, regionali e locali e sull’interconnessione e interdipendenza di diversi paesi e popolazioni. |
| <i>Socio-emotiva</i>   | Avere un senso di appartenenza ad un’umanità comune, condividendo valori e responsabilità, empatia, solidarietà e rispetto per le differenze e la diversità.                        |
| <i>Comportamentale</i> | Agire in modo efficace e responsabile a livello locale, nazionale e globale per un mondo più pacifico e sostenibile.                                                                |

La definizione di GCE più operativa individua come obiettivo fondamentale quello di preparare gli studenti ad essere: “informati” e con spirito critico; socialmente coinvolti e rispettosi dell’alterità; ed eticamente responsabili e impegnati” (UNESCO, 2018a, p.23). Tale concezione richiama le interrelazioni di Richardson (1976) messe in evidenza da Damiani (2016) tra “la conoscenza dei problemi globali, le azioni per determinare un cambiamento e i valori” (p.92).

Rilevante per gli obiettivi della presente ricerca è la “prima guida pedagogica sull’Educazione alla Cittadinanza Globale” (UNESCO, 2018a, p.7), traduzione in lingua italiana del documento del 2015, che ne esemplifica le modalità di attuazione nei sistemi

<sup>17</sup> Tale elemento è emerso anche dalla revisione della letteratura (cfr. par.1.3.4).

scolastici e, in particolare, in aula, con specifica attenzione sui contenuti di apprendimento, articolati in ambiti, risultati, caratteristiche, aree tematiche e obiettivi.

Il primo elemento che emerge riguarda “come portare la GCE in classe”, mettendo in risalto l’importanza del ruolo degli insegnanti<sup>18</sup> nella creazione di “ambienti sicuri, inclusivi e coinvolgenti per la discussione di questioni controverse” (p.52). La “limitata esperienza” in questo campo da parte degli insegnanti, che “spesso non hanno né il tempo né le risorse sufficienti da dedicare alla GCE”<sup>19</sup> riporta al centro la necessità per gli insegnanti di disporre di specifiche competenze e di una formazione continua (UNESCO, 2018a; 2018c). Nella concettualizzazione dell’UNESCO, pertanto, gli insegnanti rimangono, assieme ai discenti, i “soggetti della GCE”, esercitando “un ruolo centrale nel creare l’ambiente adatto ad una GCE efficace”.

Nonostante la guida dedichi ampio spazio a come portare la GCE in classe, essa evidenzia a più riprese l’importanza di coinvolgere il sistema scolastico nel suo complesso (dirigente scolastico, genitori, comunità locale) al fine di una sua “integrazione nella politica scolastica con forte coinvolgimento di tutte le parti” (p.46). La concettualizzazione dell’UNESCO, pertanto, non evidenzia *un* luogo di attuazione e realizzazione della GCE, ma *una pluralità* di “fattori specifici del contesto, come le politiche, i sistemi, le scuole, i curricula, la capacità degli insegnanti, così come i bisogni e la diversità dei discenti, nonché il più ampio contesto socio-culturale, politico ed economico”.

Come confermato in altri documenti nazionali (CNCS, 2018), la GCE richiede l’azione congiunta di “politiche e pratiche in un dialogo tra istituzioni, società civile, scuola, mezzi di informazione, mondo del lavoro e dell’impresa impegnati sui temi della cittadinanza” (p.6). Nella pratica, fino a quando la GCE non supererà gli ostacoli relativi a risorse insufficienti, agende contrastanti e mancanza di interesse per la tematica all’interno delle priorità politiche (UNESCO, 2018c, p.11), il luogo nel quale iniziare ad attuarla concretamente, come del resto marcato in letteratura, resta la classe.

Per quanto riguarda l’oggetto della GCE, la guida UNESCO individua nove aree tematiche, tre per ciascun ambito di apprendimento. Le aree tematiche dell’ambito cognitivo riguardano:

1. sistemi e strutture locali, nazionali e globali (es. contesto nazionale, storia e legami con le altre nazioni; esempi di cittadini globali);
2. fattori che influenzano l’interdipendenza fra comunità a livello locale, nazionale e globale (es. come la storia, la geografia, la tecnologia e i nuovi media influenzano le grandi questioni globali, quali libertà di espressione, rifugiati e migranti, degrado ambientale);
3. presupposti fondamentali e dinamiche di potere (es. concetti di uguaglianza, disuguaglianza, discriminazione; fattori che influenzano le disuguaglianze e le dinamiche di potere, nonché i problemi di determinati gruppi).

Le aree dell’ambito socio-emotivo concernono:

---

<sup>18</sup> Il documento considera nel processo di insegnamento/apprendimento sia gli “educatori”, tra cui insegnanti, cittadini, operatori e decisori politici, sia i “discenti”, tutti “chiamati insieme ad apprendere ogni giorno cosa significhi essere e soprattutto vivere da – mettendo sapientemente in gioco le proprie competenze - cittadini globali” (UNESCO, 2018a, p.9).

<sup>19</sup> Tale elemento è confermato dalla revisione della letteratura esposta nel paragrafo precedente.

4. diversi livelli di identità (es. identità multiple; coltivare relazioni positive con persone di diversi contesti e provenienza);
5. comunità di appartenenza e legami tra loro (es. valori condivisi; impegno per promuovere e difendere la differenza e la diversità sociale e ambientale);
6. differenze e rispetto dell'alterità (es. difficoltà del vivere insieme e fattori conflittuali quali esclusione, intolleranza, stereotipi, privilegi, interessi corporativi, mancanza di comunicazione, scarsità e iniquo accesso alle risorse).

Le aree dell'ambito comportamentale interessano:

7. azioni che possono essere intraprese individualmente o collettivamente (es. individuare iniziative intraprese per migliorare la comunità: processi politici, uso dei media e della tecnologia, movimenti sociali, attivismo nonviolento, *advocacy*);
8. comportamento eticamente responsabile (es. dilemmi etici da affrontare per svolgere il ruolo di cittadini globali, quali lavoro minorile, sicurezza alimentare, uso della violenza);
9. impegno e azione (es. motivazione personale e sua influenza sulla cittadinanza attiva; impegno attivo in iniziative locali, nazionali e globali; volontariato; costruzione di reti).

La ricorrenza dei diversi livelli di analisi impliciti nelle tematiche globali conferma l'importanza di considerare i diversi elementi interconnessi nel processo di insegnamento/apprendimento della GCE, pena la squalificazione della sua natura.

Relativamente alla metodologia, la guida UNESCO (2018a), considerata la vastità di temi e argomenti associati alla GCE, dà rilievo alla necessità di utilizzare un vasto ventaglio di pratiche didattiche. Coerentemente a quanto emerso in letteratura, le metodologie di insegnamento/apprendimento risultano “partecipative, incentrate sul discente e inclusive [...] essenziali per l'intento trasformativo della GCE” (p.53). Diversamente da essa, il documento specifica che debbano essere gli insegnanti a utilizzarle al fine di integrarli nelle pratiche scolastiche, enfatizzandone la funzione di modello di comportamento, aggiornato sui fatti correnti, attivo nella comunità, che pratica standard ambientali e di equità<sup>20</sup>” (p.54).

Rispetto alla metodologia, emerge nel documento la funzione di sostegno delle tecnologie di informazione e comunicazione (TIC) e dei social media alla GCE, rendendo possibile, ad esempio, l'esperienza interculturale con classi e comunità allocate in luoghi geografici diversi o la creazione di un *blog* basato su scenari attuali. L'apprendimento *online* e a distanza, così come le piattaforme di condivisione, diventano una modalità attiva di sviluppo di risorse e conoscenze.

Ulteriore fattore che rientra all'interno del discorso metodologico è la valutazione dei risultati dell'apprendimento, la quale deve andare “oltre la conoscenza dei fatti da parte dei discenti, per includere anche la valutazione delle competenze, dei valori e degli atteggiamenti” (UNESCO, 2018a, p.57). Data l'eterogeneità di obiettivi per la GCE, un portfolio di metodi, che include compiti, dimostrazioni, osservazioni, progetti, test, può assicurare una valutazione completa dell'apprendimento. La scelta di pochi (o addirittura di uno solo) metodi di valutazione rischia di fornire visioni limitate di quanto gli studenti abbiano appreso. La combinazione di metodi, pertanto, costituisce l'opzione migliore al fine

---

<sup>20</sup> Tale visione di insegnante attivo, consapevole e motivato richiama la concettualizzazione di “insegnante al quadrato” ipotizzata come prerequisito per una maggiore implicazione nella GCE. Cfr Capitolo 1.

tenere conto di un'ampia gamma di componenti, quali processi (pratiche di insegnamento/apprendimento, coinvolgimento degli studenti), risultati (conoscenza personale e di gruppo, competenze, valori, atteggiamenti, risultati raggiunti) ed aspetti contestuali (risorse, ambiente scolastico, comunità). La pratica corrente, pertanto, consiste nel combinare metodi tradizionali di valutazione a metodi più riflessivi, quali l'auto-valutazione e la valutazione fra pari, "in grado di capire realmente come i discenti si pongono rispetto alla loro evoluzione personale, l'indagine critica, l'impegno civico e l'azione" (UNESCO 2018a, p.58).

Come rimarcato nella guida, l'aspetto della valutazione sta diventando prioritario all'interno del discorso sulla GCE, per la quale si richiedono "indicatori concordati a livello internazionale" al fine di valutare i risultati dell'insegnamento della GCE. A tal fine UNESCO sta commissionando "ricerche e indagini che verranno utilizzate per sviluppare proposte basate sulle evidenze sui potenziali indicatori e modalità e contenuti delle raccolte di dati" (p.58). E ciò a conferma dell'importanza di definire quegli indicatori<sup>21</sup> di GCE che, sia pure in maniera indiretta, permettano di rilevare questo fenomeno tanto multiforme quanto esteso a partire dal contesto d'aula.

## **1.5. Una sintesi delle evidenze della letteratura**

I risultati della revisione della letteratura fin qui presentata sono riassumibili in quattro evidenze principali.

*I soggetti della GCE in classe sono gli studenti e gli insegnanti*

All'interno degli studi analizzati, la categoria degli studenti ricorre 41 volte, quella degli insegnanti 50. Degna di nota è, in una parte di studi (11 per l'esattezza), una precisa caratterizzazione di insegnanti, riferita anche dai documenti dell'UNESCO: attivi, motivati, consapevoli delle questioni della GCE e della metodologia migliore per svilupparle in aula, impegnati nello sviluppo professionale. Tale aspetto sembra centrale per la GCE, poiché, nonostante la difficoltà delle questioni legate alla loro complessità, gli studenti sono disposti e capaci, date le strategie didattiche appropriate, di confrontarsi con esse (McNaughton, 2012).

*L'oggetto della GCE sono questioni e sfide globali, attuali, contemporanee, riguardanti problemi della propria comunità locale o del contesto nazionale o internazionale più allargato.*

La categoria generica delle questioni globali è nominata per 38 volte. Le categorie specifiche, che toccano aree come l'ambiente, la sostenibilità, i diritti umani, la globalizzazione e la politica, ricorrono 96 volte, ma nessuna per più di un numero minimo di volte (in media tre). L'elemento comune non è tanto l'argomento in sé, quanto il mettere alla luce la complessa interrelazione sia tra i diversi ambiti della realtà, come ad esempio l'influenza dei fattori economici e politici in relazione con le questioni globali o le decisioni e relazioni politiche, sia tra le diverse aree del mondo globalizzato in ambiti differenti.

---

<sup>21</sup> Come riportato a inizio capitolo, gli indicatori sono proprietà empiricamente individuabili.

Rapaport (2010), come anche le concettualizzazioni di UNESCO e OXFAM, confermano che i termini più frequentemente associati alla cittadinanza globale siano proprio l'interdipendenza, le connessioni internazionali e la globalizzazione.

*La metodologia per la GCE è incentrata sullo studente, interattiva, progettuale, dubitativa, multi-prospettica e riflessiva, basata sull'uso di tecniche che favoriscano l'indagine, l'analisi e la comunicazione su una particolare questione o problema attuale.*

Una metodologia così intesa promuove processi di partecipazione attiva da parte degli studenti che, come riportato in letteratura (Damiani, 2018), si associano ad un interesse ed un coinvolgimento emotivo maggiori, e ad una percezione minore della difficoltà della lezione. Come a dire che lo scarso interesse, che si accompagna generalmente ad un calo complessivo dell'attenzione, renda più complessa la comprensione di determinati argomenti.

Per quanto riguarda il ruolo dell'insegnante, non è chiaro quanto l'operazione di mettere al centro, talvolta anche in cattedra<sup>22</sup>, lo studente, porti benefici di per sé, anche quando la funzione docente, esautorata a ruolo di "facilitatore" o "operatore", non trovi spazio all'interno di quella "lezione tradizionale", nominata solo quattro volte all'interno delle 578 evidenze con una connotazione negativa, quasi il momento di spiegazione sia demonizzato quale decentramento dello studente.

Sempre riguardo all'insegnante, la letteratura riporta evidenze del fatto che essi, pur dichiarando di non sapere che cosa sia la GCE, dicano di insegnarla e ne forniscono i fondamenti logici corrispondenti (Rapaport, 2010). Le difficoltà più frequentemente riferite all'attuazione della GCE riguardano la sua assenza nei libri di testo, la mancanza di tempo e la ridotta familiarità con questi concetti (Rapaport, 2010). Anche altre ricerche si pongono sulla stessa linea, dimostrando che gli insegnanti: non nutrano fiducia rispetto alle loro pratiche in aula per la GCE; tendano a razionalizzare i tipi emergenti di cittadinanza globale attraverso concetti e discorsi più familiari e necessitino di un'assistenza metodologica, contenutistica e curriculare rigorosa (Abowitz & Harnish, 2006; Lee & Leung, 2006; Meyers, 2006; Schweisfurth, 2006; Rapoport, 2009).

In maniera analoga all'insegnante, dal discorso educativo risulta considerevolmente ridotta la valutazione (6 evidenze) e che diventa un feedback, una valutazione del progetto, o una valutazione tra pari. Eppure, in contrasto al decentramento, o scomparsa, della figura insegnante, le conoscenze sono considerate l'obiettivo principale di qualsiasi educazione alla cittadinanza globale, non solo all'interno della nicchia di ricerche rientrate nella presente analisi, costituendo l'evidenza più ricorrente [16 evidenze, seguita dallo sviluppo del pensiero critico (12 evidenze), di atteggiamenti partecipativi globali responsabili (9 evidenze) e dei valori di non violenza, giustizia sociale, cittadinanza globale e solidarietà (9 evidenze)], ma, più in generale, anche all'interno di tutti i documenti prodotti dagli organismi sovranazionali "padri fondatori della GCE" analizzati nel paragrafo precedente.

Sulla base di tali tendenze, considerato che l'insegnante occupa una piccolissima percentuale nel discorso educativo, viene da chiedersi chi debba trasmettere le conoscenze globali, favorire i valori di cittadinanza e, in ultima analisi, valutare. Questo potrebbe rimandare allo iato tra le politiche scolastiche, quello che è prescritto, quello che si deve o

---

<sup>22</sup> Il riferimento è alla metodologia della classe capovolta.

che sarebbe auspicabile fare, e quello che si fa, che si riesce a fare, all'interno della scuola e del contesto d'aula.

Per quanto riguarda le metodologie, la revisione della letteratura ha permesso di connotare più specificamente quelle che, in maniera generica, vengono definite come attive e partecipative. All'interno della categoria riguardante lo "Svolgimento delle lezioni" (prodotta da 124 evidenze), infatti, la quasi totalità delle evidenze (94 evidenze) riguarda determinate attività, riportate di seguito in ordine di maggiore ricorrenza.

Il processo di condivisione con gli altri attraverso la comunicazione, il dialogo, la discussione e l'interazione è quello che ricorre con più frequenza all'interno delle ricerche di settore (39 evidenze). Esso è favorito da specifiche tecniche come *debate*, *circle time*, *brainstorming*, assemblea intorno ad un tema, sessioni plenarie di questioni controverse, tutte accomunate dal creare uno spazio nel quale gli studenti possano generare idee, esprimerle, confrontarle e, nel contempo, interagire.

Il processo di "*inquiry*", o inchiesta, è la seconda attività più frequentemente associata alla GCE (25 evidenze). Esso include l'analisi di una questione o d'un problema da molteplici prospettive o un'indagine svolta per esplorare/determinare lo stato dei fatti. Può essere altresì inteso come atteggiamento metodologico di sospensione del giudizio per lasciare spazio ad azioni quali domandare, indagare, interrogare e interrogarsi ed avanzare ipotesi al fine di costruire la propria prospettiva sugli aspetti del reale.

Il lavoro per progetti è la terza attività più frequentemente associata alla GCE (21 evidenze). I progetti possono essere: interculturali, vale a dire esperienze che permettono di conoscere e interagire con persone di luoghi diversi o di realizzare partenariati e gemellaggi scolastici; multimediali, come la realizzazione di un video di un'esperienza svolta o lo scambio di video tra scuole allocate in continenti diversi; di volontariato all'interno della propria comunità o scolastici, come la scrittura di una rivista o il progetto libro.

Il processo di riflessione è promosso attraverso la creazione di spazi nei quali sia possibile confrontarsi criticamente con i punti di vista e le prospettive "date", facilitato da attività quali studio di casi, letture, ricerche sul tema (9 evidenze).

*Il contesto nel quale la GCE trovare maggiore realizzazione è in aula, all'interno del sistema scolastico e calata nella comunità.*

Per le 31 evidenze presenti in questa categoria il luogo d'attuazione della GCE è l'aula, in relazione con il contesto locale entro il quale la scuola si trova. Come evidenziato da Veugelers (2011), la cittadinanza globale ha una componente locale ed una globale, che richiede di essere aperti alle relazioni sociali più ampie, aumentando le opportunità per promuoverle e per apprezzare la diversità.



## 1.6. Una definizione di GCE per la didattica

A partire dagli elementi ricorrenti in letteratura, il presente lavoro propone, adottandola come riferimento all'interno dello studio, la seguente definizione di GCE:

“Nel campo della didattica, l'Educazione alla Cittadinanza Globale è quel **processo di insegnamento/apprendimento** orientato a promuovere la consapevolezza degli aspetti economici, geopolitici, storici e socioculturali che uniscono il mondo, transcendendo i confini di una singola nazione. È il risultato della progettazione dell'insegnante, da realizzare in aula attraverso contenuti d'apprendimento e metodologie di insegnamento specifici. I **contenuti** riguardano questioni globali, attuali, contemporanee, che non sono circoscritte all'interno di confini delimitati poiché coinvolgono l'interdipendenza delle dimensioni locale, regionale, nazionale ed internazionale. Tali contenuti non investono l'acquisizione di conoscenze da leggere ed interpretare in modo univoco e codificato, ma rimandano ad un problema globale, contestualizzato, che acquisti significato in aula e trovi applicazione al di fuori di essa. La **metodologia** è interattiva, progettuale, dubitativa, multi-prospettica e riflessiva, basata sulla sperimentazione, da parte degli studenti, della possibilità di influenzare i processi decisionali a tutti i livelli per perseguire interessi comuni. La **finalità** ultima della GCE è costruire un senso di cittadinanza globale per lo sviluppo di atteggiamenti orientati a principi di responsabilità, giustizia sociale e sostenibilità, che apportino valore in tutti i settori della società, incluso quello economico.”

## 1.7. Elementi fondanti per l'osservazione della GCE in aula

La presente revisione della letteratura, come sopra riportato, è stata effettuata al fine di comprendere una lezione in aula per la GCE nei termini di che cosa venga insegnato, da chi e a chi, come e in quali condizioni e circostanze.

A conclusione di questa analisi qualitativa, si propone la struttura di un modello costruito a partire dalle categorie ricorrenti all'interno degli studi analizzati, nella consapevolezza che la GCE non possa essere riducibile ad una evidenza né, tantomeno, alla somma delle singole evidenze. L'obiettivo è stato quello di dare un nome ed una connotazione specifica ad un fenomeno di difficile definizione e applicazione, anche per gli insegnanti che, pur presupponendo di sapere che cosa sia e come attuarla, ne considerano problematica una traduzione didattica (Bruce et al, 2019; Rapaport, 2010).

La sua utilità è legata alla focalizzazione dell'oggetto di rilevazione dello studio, vale a dire la lezione in aula per la GCE, descritta a partire dalle evidenze che la letteratura riferisce a insegnanti, studenti, contenuti e metodologie.

Esplicitate tali premesse, si riporta in tabella la proposta di un modello per orientare l'osservazione della GCE in aula.

**Tabella 10 Un modello per l'osservazione in aula dell'Educazione alla Cittadinanza Globale**

|                 |                                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----------------|------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Soggetti</b> | <b>Studenti</b>                                                  | <b>Studenti</b><br><b>Studenti-Insegnanti</b> (studenti nel ruolo di insegnanti)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                 | <b>Insegnanti</b>                                                | <b>Insegnante</b><br><b>Facilitatore</b> (ruolo in aggiunta a quello di insegnante)<br><b>Altro ruolo</b> (esperto esterno)<br><b>Compresenza</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|                 | <b>Comunità educante</b>                                         | <b>Dirigente Scolastico</b><br><b>Istituzione Scolastica</b><br><b>Indicazioni nel curriculum</b><br><b>Partenariato con soggetti del proprio territorio o di altri territori e culture</b> (comunità locale; contesto locale in relazione con il globale; collaborazione con ONG per specifici progetti di cittadinanza; responsabili delle politiche educative o funzionari educativi; genitori; membri della comunità)<br><b>Altri</b> (personale amministrativo della scuola o altri membri dello staff)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Oggetto</b>  | <b>Questioni/ problemi/ sfide/ argomenti/ esperienze/ esempi</b> | <b>Globali/Attuali</b> (contemporanei, locali, della comunità, nazionali e internazionali)<br><b>Personal in connessione con il globale</b> (personali della vita degli studenti, ad esempio, lezione sulla manodopera a basso costo nei paesi in via di sviluppo a partire dai vestiti alla moda che indossano)<br><b>Educazione alla Cittadinanza Globale</b> (accento su dimensione globale con riferimento a quella locale)<br><b>Educazione Civica e alla cittadinanza</b> (accento su dimensione locale)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                 | <b>Ambiente &amp; Sostenibilità</b>                              | <b>Rispetto per l'ambiente</b> (educazione ambientale; promozione di attività che abbiano come obiettivo l'amore per l'ambiente, come ad esempio piantare un albero o realizzare un orto a scuola; rispetto dell'ambiente attraverso il riciclo o il risparmio/non spreco)<br><b>Acqua</b> (acqua come diritto umano o bene commerciabile; acqua come risorsa; crisi idrica globale)<br><b>Clima</b> (riscaldamento globale; cambiamento climatico; rapporto tra tecnologia e aumento emissioni di carbonio; organizzazioni che si occupano del riscaldamento globale; azioni a riguardo; responsabili politici; azioni preventive)<br><b>Carbonio</b> (ciclo del carbonio, impronta del carbonio)<br><b>Energia</b> (energia, crisi energetica globale)<br><b>Petrolio</b> (lezione sui combustibili fossili; che cos'è il petrolio e a cosa serve; le riserve di petrolio; i bacini petroliferi nel mondo; estrazione, utilizzo, trasferimento, stoccaggio, trasporto e raffinazione; effetti sull'ambiente; petrolio come fonte energetica)<br><b>Problemi</b> (preoccupazioni ambientali; inquinamento; perdita di biodiversità; degrado del suolo; deforestazione)                                                                                                                                                                                                                  |
|                 | <b>Diritti umani &amp; Giustizia sociale</b>                     | <b>Sostenibilità nello stile di vita e futuro</b> (promuovere un impegno etico e un futuro sostenibile; economia solidale; produzione e consumo responsabili; commercio equo e solidale; origine dei vestiti o di altri articoli di consumo; catena di approvvigionamento globale nel settore dell'abbigliamento; conservazione dei semi di frutta e verdura provenienti da tutto il mondo)<br><b>Disuguaglianza economica/Paesi in via di sviluppo</b> (condizioni di vita dei paesi in via di sviluppo; povertà; schiavitù; sfruttamento minorile; matrimonio infantile)<br><b>Democrazia</b> (diritti, responsabilità, libertà associate a condizioni di vita democratiche; sistemi politici legittimati dal consenso e dalla partecipazione libera; democrazia digitale; storia della democrazia)<br><b>Diritti umani</b> (Dichiarazione Universale dei diritti umani; giustizia sociale)<br><b>Discriminazione</b> (per religione, lingua o etnia, genere, disabilità; esclusione; oppressione)<br><b>Interculturalismo/multiculturalismo/pluriculturalismo</b> (conoscenza degli altri, chi sono gli altri, descrizione di diverse persone, etnie, religioni)<br><b>Identità</b> (identità personale/i e/o sociale/i, uguaglianza)<br><b>Lingua</b> (lingua straniera, idiomi da tutti il mondo confrontati con i loro paesi d'origine)<br><b>Pace</b> (risoluzione dei conflitti) |

|             |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Metodologia | <b>Globalizzazione</b>            | <b>Fenomeno della globalizzazione</b> (definizione del fenomeno; conseguenze dell'interdipendenza; l'economia globalizzata e le delocalizzazioni)<br><b>Movimenti globali e transnazionali per crisi</b> (migrazioni, crisi migratoria, sfollamento di persone dai loro paesi d'origine in crisi economica o politica) <b>o di persone/idee Multinazionali</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|             | <b>Argomenti trasversali</b>      | <b>Organismi sovranazionali</b> (Nazioni Unite, ONG)<br><b>Politica</b> (studio o analisi dell'influenza dei fattori economici e storico-politici in relazione con le questioni globali; decisioni politiche; relazioni politiche e internazionali; potere geopolitico; conoscenze politiche)<br><b>Progresso</b> (umano, tecnologico, economico)<br><b>Valori</b> (nazionali, universali)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|             | <b>Altro</b>                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|             | <b>Impostazione della lezione</b> | <b>Modulo o progetto disciplinare</b> (interessa una sola disciplina)<br><b>Modulo o progetto pluri/multi/inter disciplinare</b> (interessa più discipline o riguarda più campi di indagine e di studio)<br><b>Impostazione disciplinare, per singole materie</b> (Lezione di: Letteratura, Scienze, Storia, Geografia, Lingue, <i>Social Studies</i> )                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|             | <b>Preparazione della lezione</b> | <b>Pianificazione individuale</b><br><b>Pianificazione con uno/a o più colleghi</b> (informale)<br><b>Pianificazione collegiale</b> (all'interno di incontri con gli organi collegiali della scuola)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|             | <b>Svolgimento della lezione</b>  | <b>Lezione frontale/presentazione dell'insegnante</b> (spiegazione di un argomento; presentazione di un'attività o uno strumento; istruzioni)<br><b>Presentazione dello/degli studente/i</b> (presentazione di un lavoro di gruppo o di una ricerca)<br><b>Didattica per problemi/laboratoriale/per progetti: Inquadramento del problema (<i>problem posing</i>)</b> : definizione/inquadramento/concettualizzazione di un problema o una questione globale, o locale in connessione con il globale, all'interno di una cornice di riferimento (ricerca dati e raccolta informazioni; osservazione; confronto critico con fonti, interpretazioni e prospettive diverse; letture, studi di caso, ricerche sul tema, esperienze dirette; spazio per indagare ed esprimere visioni critiche rispetto alle prospettive dominanti). <b>Risoluzione del problema (<i>problem solving</i>)</b> : identificazione di ipotesi, prospettive o possibili soluzioni (collocazione del problema all'interno del proprio sistema di pensiero, ripensato con le proprie categorie; formulazione di una propria visione sulla base dei fatti della fase precedente, e confronto con quella degli altri; formulazione di ipotesi, stime e calcoli, costi e benefici; proposta di soluzioni alternative; negoziazione di consenso). <b>Azione (<i>decision taking</i>)</b> : passaggio all'azione [realizzazione di un prodotto fisico o multimediale (3.1), di una esperienza (3.2) o di un'azione umanitaria (3.3)] <b>Realizzazione di un prodotto fisico</b> (es. libro, rivista; una lettera ad una carica politica come azione per la risoluzione di un problema globale; un autoritratto o una poesia che affronti temi civici) <b>o multimediale</b> (video di documentazione dell'esperienza di volontariato; scambio video tra classi di scuole allocate in continenti diversi; realizzazione di una piattaforma o di un blog) <b>Realizzazione di un'esperienza nella comunità locale</b> (community service, service learning, risoluzione di problemi nella comunità, campagne su questioni globali) <b>o globale</b> (interazione con persone in luoghi diversi; esperienza interculturale; viaggi di studio all'esterno; esperienze internazionali; partenariati o gemellaggi scolastici; programma di volontariato all'estero; servizio alla comunità; progetto con una ONG) <b>Azione umanitaria non necessariamente nella comunità locale</b> (raccolta fondi, aiuto verso i più bisognosi) |
|             | <b>Condivisione</b>               | <b>Comunicazione verbale/Dialogo/Discussione/interazione</b> (metodologia del <i>debate/circle time/brainstorming</i> ; generazione di idee; turnazione di interventi e ascolto delle opinioni altrui; generici momenti di discussione e interazione; sessioni plenarie; assemblea intorno a un tema; collaborazione; relazione tra studenti e di partecipazione e di impegno attivo)<br><b>Comunicazione non verbale</b> (linguaggio corporeo)<br><b>Condivisione socio-emotiva</b> (coinvolgimento studenti nelle attività e nelle questioni affrontate; clima positivo in classe; coinvolgimento affettivo degli studenti alle questioni globali; apprendimento coinvolgente e significativo)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

|  |                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|--|--------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|  |                    | <b>Ruolo &amp; simulazione</b> (simulazione; giochi di ruolo strutturati e non strutturati; creazione di <i>global storylines</i> o di storie sui problemi della comunità locale; incarichi in cui gli studenti rappresentino paesi stranieri e assumano la posizione di quel paese su questioni globali; teatro; scenari interattivi; simulazione modello Nazioni Unite)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|  | <b>Valutazione</b> | <b>Tradizionale</b> (l'insegnante fornisce un giudizio, un voto o un feedback al prodotto dello/degli studente/i)<br><b>Autovalutazione Valutazione tra pari</b> ( <i>peer review o peer assessment</i> )<br><b>Altro</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|  | <b>Obiettivi</b>   | <b>Conoscenza/consapevolezza/riflessione globale</b> (conoscenza del mondo, educazione globale, conoscenza critica, riflessione sulle interconnessioni globali e sulle influenze delle questioni locali/regionali/nazionali su quelle globali e viceversa)<br><b>Abilità</b> (abilità trasferibili, <i>skills, soft skills, literacy, critical literacy, critical media literacy</i> ; sviluppo di atteggiamenti globali responsabili, atteggiamenti positivi, <i>empowerment</i> , partecipazione e impegno attivi, <i>soft power</i> , orientamento verso le soluzioni, <i>problem solving</i> )<br><b>Competenze globali</b> (senso di cittadinanza e di cittadinanza globale; responsabilità, giustizia sociale, efficacia rispetto alle questioni globali, competenze in azione; cittadinanza digitale; identità civica; pensiero critico, pensiero globale, pensiero indipendente, pensiero resiliente, complessità) <b>e/o interculturali</b> (competenze comunicative; relazioni interculturali)<br><b>Valori umanistici</b> (etica della cittadinanza e della solidarietà, cultura della non violenza, giustizia sociale, educazione democratica, educazione del genere umano, educazione ai valori universali) <b>e/o economici, richiesti dal mercato globale</b> (economia globale, mercato globale, lavoratori globali, competitività globale) |
|  | <b>Metodi</b>      | <b>Tradizionali</b> (focus sul processo di insegnamento; lezione frontale)<br><b>Partecipativi e attivi/multimodali</b> (focus sul processo di apprendimento; molteplicità di metodologie e approcci; metodi olistici; applicazioni pratiche; apprendimento esperienziale) <b>Insegnante al quadrato</b> (attivo; motivato, entusiasta; consapevole; sviluppo professionale) <b>Studenti attivi</b> (partecipi, interessati, motivati, entusiasti; rivolgono domande; fanno commenti e collegamenti con la propria esperienza personale; riportano eventi attuali; esprimono la loro opinione)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|  | <b>Fonti</b>       | <b>Risorse specificamente educative</b> (libri di testo; libri di lettura; qualsiasi tipo di risorsa utilizzata per la raccolta di informazioni)<br><b>Multimediali Piattaforma</b> (forum di apprendimento, forum di discussione, video conferenze, piattaforma per scambi con studenti di altri paesi e per progetti interculturali, piattaforme di simulazione di problemi/questioni, blog) <b>Brevi video o filmati disponibili online</b> (Brevi video su <i>Youtube</i> , filmati <i>TedTalks</i> )<br><b>Film/documentari Produzione</b> (produzione video, storie audio-visive, <i>film-making, digital storytelling</i> , disegni, mappe concettuali, console di gioco, <i>Twitter</i> , votazione tramite cellulari, <i>Google Docs</i> )<br><b>Risorse non specificamente educative</b> (giornali/riviste/articoli; fonti primarie o documenti, es. Dichiarazione dei diritti umani, relazioni di ONG e di agenzie internazionali su temi contemporanei, discorsi di personaggi chiave; mappe/grafici del mondo)<br><b>Testimonianze</b> (persone reali, persone raccontate, storie di persone che hanno dedicato la loro vita alla pratica della non violenza attiva)                                                                                                                                                                           |
|  | <b>Contesto</b>    | <b>In aula</b><br><b>Fuori dall'aula</b> (scuola, comunità, ONG)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

## 1.8. Questioni aperte

La revisione della letteratura sulla GCE, a partire dai riferimenti empirici presenti in letteratura, ha considerato i nodi concettuali più frequentemente dibattuti, con l'intento di non limitare eccessivamente un discorso complesso e multicomponentiale quale quello sulla GCE, correndo il rischio di semplificarlo. Infatti, le prospettive confliggenti nel settore possono essere riassunte in quattro macro-categorie: la natura contestata e mutevole della GCE (UNESCO 2014), le difficoltà concettuali chiave (Standish, 2014; Rapoport 2015), le agende in competizione (Marshall 2011; Oxley & Morris, 2013; Standish, 2014) e il dominio di una prospettiva neocoloniale e del divario Nord-Sud (Andreotti 2006; Andreotti & de Souza, 2012; Pashby, 2011). A ciò si aggiungono questioni correlate alla politica internazionale e nazionale, all'economia dei finanziamenti per sostenere la GCE nelle scuole e alla *policy* scolastica in cui la GCE occupa un posto marginale, se non proprio assente. Considerata la complessità e l'estensione di questi fattori, non appare irrilevante la domanda provocatoria dell'insegnante sudcoreana intervistata da Cho e Mosselson (2018): "Educazione alla cittadinanza globale? Perché dovremmo farla?". Per rispondere in modo costruttivo a tale interrogativo, è possibile descrivere la GCE attraverso "le lenti" del discorso accademico.

Come illustrato sin qui, la letteratura è polarizzata su alcune caratteristiche ricorrenti:

1. i soggetti della GCE sono gli studenti e gli insegnanti;
2. l'oggetto della GCE sono questioni o sfide che si connotano come globali, attuali, contemporanee, riguardanti problemi da declinare nella loro dimensione locale, nazionale e globale;
3. la metodologia per la GCE è incentrata sullo studente, interattiva, progettuale, dubitativa, multi-prospettica e riflessiva, basata sull'uso di tecniche che favoriscano l'analisi di una questione da molteplici punti di vista e che siano orientati allo sviluppo di processi di riflessione e comunicazione;
4. il contesto educativo nel quale la GCE sembra trovare realizzazione è dentro l'aula, coinvolta nella comunità scolastica e calata all'interno di una dimensione comunitaria, da analizzare nella sua interdipendenza di fattori economici, geopolitici e socioculturali globali, al fine di promuovere un ruolo attivo del singolo individuo, che dev'essere orientato ai principi di responsabilità e giustizia sociale;

L'obiettivo dell'analisi, trasversale alle due domande di ricerca, è stato quello di decifrare il lessico astratto usato per parlare di GCE, usato nelle conferenze o nei discorsi educativi (Rapoport, 2010)<sup>23</sup>, e di tradurlo nel linguaggio didattico, ad uso di ciascuno e di tutti gli insegnanti.

---

<sup>23</sup> "The terms of global citizenship education and education for global citizenship [...] are being used more and more frequently at scholarly conferences and in various educational discourses" (p.180).



## 2. Non solo parole globali. (De)Costruzione delle teorizzazioni nazionali dell'Educazione alla Cittadinanza Globale

*Come osservò Ralph Waldo Emerson, quando si pattina su una lastra sottile di ghiaccio la salvezza sta nella velocità. Chi cerca la salvezza farà dunque bene a muoversi con una rapidità sufficiente a evitare di sottoporre carichi eccessivi una qualsiasi parte della lastra. Nel mutevole mondo della modernità liquida [...], camminare è meglio che restare seduti, correre è meglio che camminare, e cavalcare le onde è addirittura preferibile al correre. [...] Tutto questo è contrario a ciò che l'apprendimento e l'istruzione hanno rappresentato per la maggior parte della loro storia... pensati per un mondo durevole, che si sperava rimanesse tale... ancor più di quanto non lo fosse stato fino a quel momento.*

Bauman, Z. (2010). *Cose che abbiamo in comune. 44 lettere dal mondo liquido*. Bari: Laterza, p.104.

*La vicenda si complica quando si pronuncia la parola "politica". Perché la politica è o dovrebbe essere un'elaborazione collettiva. Il pericolo e l'opportunità è che al punto in cui siamo arrivati anche la politica appartiene alle discipline dell'immaginario. Non si sa che strada prendere e allora si fanno arabeschi, congetture. [...] In uno scenario del genere una politica possibile è la poesia... la realtà più reale... il nesso più potente tra le parole e le cose. [...] Altro che moderno e postmoderno, altro che localismo o globalità. La faccenda è teologica. Abbiamo bisogno di politica e di economia, ma ci vuole una politica e un'economia del sacro. Ci vuole la poesia.*

Arminio, F. (2013). *Geografia commossa dell'Italia interna*. Milano: Bruno Mondadori, pp.3-4.

### 2.1. Quale policy per la GCE

La costruzione di un modello per la rilevazione della GCE non può prescindere dall'approfondimento del dibattito promosso dai responsabili delle politiche scolastiche a livello locale, nazionale e sovranazionale sui temi della cittadinanza globale in relazione ai processi educativi. Obiettivo del presente capitolo è esplorare le logiche progettuali sottese da lato alle ricerche comparative internazionali dall'altro ad una *policy*<sup>24</sup> orientata alla GCE.

Più dettagliatamente, esso investiga la GCE così com'è stata elaborata in due contesti specifici:

1. quello inter- e sovra-nazionale delle indagini comparative;
2. quello nazionale del curriculum.

Le indagini comparative rappresentano un "punto di riferimento obbligato per l'analisi della qualità dei sistemi di istruzione" (Vertecchi, Agrusti, & Losito, 2010, p.94). In

---

<sup>24</sup> Il termine inglese *policy* comprende "l'insieme di piani, programmi e linee guida che regolano la realizzazione delle idee nella pratica" (Tarozzi e Inguaggiato, 2018, p.24). L'analisi di quella riguardante la GCE è motivata dall'impatto sulla sua inclusione nel sistema di istruzione formale.

particolare, assumono una particolare rilevanza nella formulazione dei parametri di riferimento per le politiche scolastiche a livello comunitario, ottenuti confrontando diversi sistemi di istruzione secondo criteri e parametri condivisi. Nello specifico, esse offrono ai decisori politici e ai responsabili dei sistemi di istruzione una panoramica sugli elementi da conoscere per migliorarne l'efficacia (Vertecchi et al., 2010). Ad esempio, l'*International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) e l'*Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* (OCSE), sia pur nelle dovute differenze<sup>25</sup>, costituiscono tra le più importanti organizzazioni internazionali ad effettuare indagini comparative su larga scala. Sia pure il focus non riguardi nello specifico la GCE, è comunque possibile delineare alcuni elementi, verificando quanto siano in linea con quelli ricavati dalla letteratura, al fine di includerli nel modello di osservazione in classe presentato in questo lavoro di ricerca. Il paragrafo che segue è finalizzato a far luce proprio su questi aspetti.

Il curriculum è qui concepito quale strumento di *policy* educativa che, attraverso obiettivi, contenuti e risultati attesi, definisce l'apprendimento rilevante per la società e per gli individui (Marks, Mcmillan, & Ainley, 2004). La sua centralità per realizzare un cambiamento radicale delle istituzioni scolastiche, presupposto dalla GCE, viene confermata dalla letteratura sul tema (Goren & Yemini, 2017; Davies, 2006) e dai documenti di organizzazioni sovranazionali, come UNESCO, o governativi, come l'*Ufficio per gli Standard in Istruzione, Servizi per Bambini e Competenze* (OFSTED)<sup>26</sup>. In letteratura, Goren e Yemini (2017) puntualizzano che i curricoli nei quali la GCE costituisca una priorità dovrebbero introdurre contenuti specifici finalizzati a promuovere un orientamento alla cittadinanza globale tra gli studenti. Davies (2006), esaminando curricoli e programmi di studio per la cittadinanza globale, aggiunge che la GCE debba collocarsi “into a highly valuable and radical curriculum area”, richiedendo contenuti e attività specifiche che implicino ingenti trasformazioni (p.22). La guida dell'UNESCO (2018a) precisa come un curriculum volto alla promozione della GCE includa azioni per coinvolgere e trasformare l'intero sistema scolastico.

In aggiunta, il curriculum viene identificato come elemento per valutare i sistemi di istruzione. OFSTED (2019), ad esempio, in un documento per valutare i sistemi d'istruzione sulla base di evidenze, identifica un curriculum ben articolato come uno degli elementi da

---

<sup>25</sup> In linea generale, la prima differenza tra le due organizzazioni è di natura legale. Mentre l'OCSE è un ente intergovernativo, istituito con la *Convenzione sull'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico* per promuovere politiche globali che implementino il benessere, economico e sociale, dei cittadini, finanziato dai 36 Paesi Membri che vi aderiscono ([https://www.esteri.it/mae/it/politica\\_estera/organizzazioni\\_internazionali/ocse.html](https://www.esteri.it/mae/it/politica_estera/organizzazioni_internazionali/ocse.html)), l'IEA è un consorzio internazionale indipendente, costituito da istituti di ricerca nazionali e agenzie di ricerca di oltre 60 paesi per valutare il rendimento scolastico degli studenti mediante indagini comparative su larga scala, con il focus sulle politiche e le pratiche educative adottate dai diversi Paesi in tutto il mondo. La seconda sostanziale differenza, collegata alla prima, riguarda la natura delle indagini. Essendo la committenza dell'OCSE di carattere macro-economico, anche i processi educativi sono analizzati “in un'ottica maggiormente improntata alle possibili ricadute sull'economia e lo sviluppo dei Paesi membri – piuttosto che alla ricerca educativa in senso lato” (Agrusti, 2009, p.36). Scopo dell'IEA, al contrario, come verrà approfondito più avanti, è condurre ricerche comparative internazionali nel campo della valutazione educativa al fine di comprendere quei fattori esterni ed interni alla scuola che influenzano i processi di insegnamento-apprendimento. Per le altre differenze ed un'analisi più approfondita del contesto di riferimento delle ricerche di OCSE e IEA si rimanda all'analisi di Agrusti (2009).

<sup>26</sup> L'*Ufficio per gli Standard in Istruzione, Servizi per Bambini e Competenze*, in qualità di dipartimento non ministeriale nel Regno Unito, esamina servizi educativi come scuole, accademie, istituzioni e programmi e ne pubblica i risultati al fine di migliorare la qualità dell'istruzione.



prendere in considerazione, assieme all'educazione civica e alla realizzazione di buone pratiche di insegnamento/apprendimento<sup>27</sup>.

Le indagini IEA riconoscono centralità al curricolo (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito & Agrusti, 2016; Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010), distinguendo tra quello dichiarato nei documenti ufficiali, realizzato nelle attività di insegnamento/apprendimento e raggiunto dagli studenti in termini di conoscenze e competenze previste<sup>28</sup>, distinzione ripresa in altri documenti (*Department of Education*, DOE, 2014;; Vertecchi et al., 2010).

L'analisi del curricolo qui presentata risponde ad una duplice esigenza:

- nello specifico, mettere in luce gli elementi associati alla GCE che siano evidenti<sup>29</sup> da poter essere inclusi in un modello per la sua rilevazione;
- più in generale, identificare lo spazio potenziale per introdurre la GCE, in linea con l'esigenza di informare il dibattito politico ed educativo ad opera dei diversi attori<sup>30</sup> in prospettiva globale (CNCS, 2018; UNESCO, 2017a; Marks et al., 2004).

L'ipotesi condivisa è che includere la GCE a scuola presupponga in primo luogo un ripensamento delle politiche scolastiche in risposta ai cambiamenti del macro-ambiente e, successivamente, un cambiamento delle pratiche e dell'azione degli insegnanti, passando attraverso il curricolo (Tarozzi & Inguaggiato, 2018). Quest'ultimo non può limitarsi ad una riformulazione degli obiettivi in parole globalmente connotate, ma va ripensato radicalmente nella struttura progettuale sulla quale esso si innesta.

In linea con queste premesse, l'obiettivo specifico del capitolo è analizzare gli elementi cui le ricerche internazionali e il curricolo, documento di *policy* più rilevante per il sistema scolastico<sup>31</sup>, diano rilievo, riportandolo, ancora una volta, all'ambito didattico ad uso della scuola e, in particolare, degli insegnanti.

## 2.2. L'indagine internazionale sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza

La GCE è cresciuta progressivamente negli ultimi anni quale area curricolare ritenuta prioritaria dalle politiche educative scolastiche, parallelamente ai cambiamenti che hanno investito il contesto socio-politico mondiale. Le ricerche in materia promosse da organismi politici, università e centri di ricerca nazionali ed internazionali, nonché le modifiche dei curricoli promulgate in molti paesi, costituiscono un'evidenza di ciò (Losito, 2011).

Tra gli studi in materia realizzati in questo decennio, uno in particolare rende possibile esaminare tale espansione; si tratta dell'*International Civic and Citizenship Education Study* (ICCS) realizzata dall'IEA. Sia pure il focus dell'indagine non riguardi specificamente la GCE, IEA-ICCS rappresenta un riferimento essenziale alla base del presente studio dottorale per diverse ragioni.

---

<sup>27</sup> Il documento specifica che il processo di apprendimento non possa ridursi alla memorizzazione di fatti, glossari o liste di fatti sconsiderati tra loro poiché "un clima scolastico e di classe aperto al dibattito e alla discussione, conta quanto l'insegnamento formale di particolari valori o conoscenze politiche" (p.32).

<sup>28</sup> Dall'indagine comparativa internazionale IEA-ICCS (Schulz et al., 2010), ad esempio, è emerso un divario fra i documenti riguardanti la *policy*, e, in particolare, il curricolo nazionale e l'attuazione dell'educazione civica e alla cittadinanza a livello di singola scuola.

<sup>29</sup> Per il significato di "evidenza", cfr capitolo 1.

<sup>30</sup> Ministeri, Regioni, Enti locali, Università, uffici scolastici, servizi per le politiche giovanili autorità statali, territoriali e non governative.

<sup>31</sup> Esso rappresenta per il sistema educativo ciò che una costituzione è per una democrazia. Cfr Tedesco, Operti & Amadio (2013).

In primo luogo, essa è l'indagine più estesa compiuta finora compiuta sull'*Educazione Civica e alla Cittadinanza* (d'ora in avanti, ECC), finalizzata a studiare, in una dimensione comparativa, le modalità con le quali gli studenti dell'ultimo anno della scuola secondaria di primo grado (*Grade 8*) vengono formati alla cittadinanza e preparati ad assumere il loro ruolo di cittadini (Schulz, Fraillon, Ainley, Losito, & Kerr, 2008).

In secondo luogo, la formazione civica degli studenti è oggetto di studi della IEA già a partire dagli anni settanta, anni in cui è stata realizzata, per la prima volta a livello comparativo internazionale e su un settore dell'istruzione scolastica difficilmente rilevabile (e valutabile), l'Indagine Internazionale sull'Educazione Civica (*Civic Education*)<sup>32</sup>, poi replicata negli anni novanta (*CIVED*)<sup>33</sup> e duemila (*IEA-ICCS 2009* e *IEA-ICCS 2016*)<sup>34</sup>.

Infine, già nelle premesse a IEA-ICCS 2016 (Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, & Agrusti, 2016), la GCE viene identificata, assieme alla "Educazione per lo Sviluppo Sostenibile" (*"Education for Sustainable Development"*, ESD) (p.V), quale componente critica degli obiettivi di sviluppo sostenibile (Target 4.7) inquadrati nell'*Agenda globale per lo sviluppo post-2015* (*Sustainable Development Goals*, SDGs)<sup>35</sup>.

Premesso questo, il paragrafo approfondisce le indagini IEA riferite all'ultima decade, cioè le indagini IEA-ICCS, con il focus sull'ultimo ciclo del 2016<sup>36</sup>, comparato con quello precedente del 2009 al fine di comprendere quali elementi siano emersi ricorsivamente nei due cicli. La scelta di prendere in esame gli ultimi dieci anni è motivata dal fatto che, come già spiegato nel capitolo iniziale, le concettualizzazioni della cittadinanza e della cittadinanza globale risultano estremamente sensibili al contesto sociale, politico ed economico nel quale sono state prodotte. Inoltre, come espresso dall'*Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione* (INVALSI) nel rapporto nazionale dello studio (2011) la nozione di cittadinanza ha subito una così profonda trasformazione da richiedere una formazione altrettanto innovativa finalizzata al suo pieno esercizio sin dalla giovane età: alla scuola si domanda lo sviluppo di un profilo culturale che includa non solo le conoscenze necessarie per l'esercizio attivo della propria cittadinanza, ma anche le competenze trasversali per farlo.

In definitiva, nonostante non esistano prove a sostegno della possibilità di trasporre i risultati ottenuti dall'indagine riguardanti l'ECC alla GCE, tale indagine costituisce il punto di riferimento di tutti gli studi in materia di ECC, includendo alcune delle tematiche frequentemente associate alla GCE, come la sostenibilità ambientale. Sia pur con le dovute differenze, quindi, è possibile analizzare alcuni aspetti dell'ECC che possano riguardare anche la GCE, a partite dal modello di valutazione delle competenze civiche e di cittadinanza IEA-ICCS, di seguito esemplificato.

---

<sup>32</sup> Per un approfondimento sull'indagine, cfr Torney, Oppenheim & Farnen, 1975.

<sup>33</sup> Per un approfondimento sull'indagine, cfr Torney-Purta, Lehmann, Oswald & Schulz, 2001 e Torney-Purta, Schwille & Amadeo, 1999.

<sup>34</sup> Per un approfondimento sull'indagine ICCS 2009, cfr Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr & Losito, 2010. Per un approfondimento sull'indagine ICCS 2016, cfr Schulz, Ainley, Fraillon, Losito, Agrusti & Friedman, 2018.

<sup>35</sup> Per un approfondimento sull'Agenda e sugli Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile, cfr <https://unric.org/it/agenda-2030> [30/01/2020].

<sup>36</sup> Quale secondo ciclo di ICCS, l'indagine del 2016 è una continuazione ed estensione dello studio del 2009, con il quale condivide la finalità, i presupposti teorici e gli strumenti utilizzati. Rispetto a ICCS 2009, l'indagine ICCS 2016 include tre nuove aree - sostenibilità ambientale, interazione sociale a scuola, uso dei social media - che giocano un ruolo sempre più determinante nell'esercizio della cittadinanza.

### 2.2.1. Una certa idea di educazione civica e alla cittadinanza

L'indagine IEA-ICCS è stata promossa con la finalità di migliorare l'efficacia dei sistemi di istruzione (Vertecchi et al., 2010), a partire dall'idea che tutti gli studenti possano raggiungere un elevato livello di apprendimento laddove vengano create condizioni favorevoli, adattate alle caratteristiche e ai bisogni individuali (Bloom, 1976). Resta da chiarire quali siano tali condizioni favorevoli.

Nel quadro teorico di riferimento di IEA-ICCS (Schulz et al, 2010), l'educazione alla cittadinanza assume una doppia valenza: quella di educazione civica, intesa come insieme di leggi, regole e convenzioni distintive di una comunità (locale, regionale, nazionale o globale) e quella di appartenenza identitaria, che fa sì che il soggetto si riconosca nella cultura e nei valori di quella comunità. Questo significa che l'educazione civica, intesa quale disciplina che si propone di creare le basi per affrontare la vita collettiva con la conoscenza dei suoi ordinamenti e la consapevolezza dei propri doveri e dei propri diritti" (Maiolo, 1958, p.2), costituisce un elemento ineliminabile, ma non esclusivo, dell'educazione alla cittadinanza. L'apprendimento di conoscenze e lo sviluppo di abilità, atteggiamenti e competenze necessari all'esercizio dei propri diritti e doveri e alla partecipazione sociale attiva presuppone un insieme articolato di relazioni sociali intessute all'interno del sistema scolastico e nella comunità più ampia. Famiglia, scuola, associazioni, gruppo dei pari e comunità politica nazionale ed internazionale sono tutti fattori che influenzano lo sviluppo di valori civici e di cittadinanza e che possono essere analizzati e modificati all'interno del sistema di istruzione. La scelta metodologica di rilevare dati riguardanti non solo gli studenti, ma anche gli insegnanti, i dirigenti scolastici, le scuole e i sistemi educativi attraverso molteplici strumenti<sup>37</sup> risponde all'esigenza di analizzare come i risultati sulle conoscenze e sulle competenze civiche e di cittadinanza siano collegabili ai vari contesti e ambienti di apprendimento.

L'ECC si realizza non solo mediante la trasmissione di conoscenze e abilità, ma anche attraverso un lavoro che favorisca atteggiamenti legati alla partecipazione sociale e politica attiva, a partire da un insieme di fattori individuabili all'interno del contesto scolastico (es. cultura e clima di scuola e di classe, atteggiamenti di rispetto delle regole, pratiche didattiche mirate allo sviluppo di competenze, etc.). I "risultati di apprendimento" non si riferiscono solo a ciò che viene appreso a scuola, ma comprendono gli atteggiamenti e comportamenti in contesti non formali e informali: il singolo studente può essere di volta in volta influenzato da una serie di agenti di socializzazione interni ed esterni alla scuola (Torney-Purta, Lehmann, Oswald, & Schulz, 2001). Questo modello teorico, proposto inizialmente in CIVED (1999) e ripreso poi in ICCS nei due cicli (2009 e 2016), rappresenta uno dei principali elementi di

---

<sup>37</sup> La *Prova cognitiva* è composta da 88 item e misura conoscenze, analisi e ragionamento relativi a temi civici e di cittadinanza. Il *Questionario Studente* raccoglie informazioni sulle percezioni degli studenti in merito a temi civici e di cittadinanza e sul background di ciascuno studente. Il *Questionario Insegnante* richiede informazioni sull'organizzazione e la cultura della scuola, e sui loro: background, incarichi di insegnamento e percezioni dell'ECC. Il *Questionario Scuola*, indirizzato ai dirigenti scolastici, fornisce informazioni sulle caratteristiche della scuola, sulla cultura e sul clima scolastici, e sull'offerta di ECC della scuola. I *Questionari regionali*, già utilizzati in ICCS 2009, sono proposti in Europa e in America Latina (regioni del mondo con almeno 5 paesi partecipanti) al fine di ottenere informazioni su aspetti specifici in quell'area. Il *Questionario online sui contesti nazionali*, compilato dai Centri nazionali, chiede informazioni sulla struttura del sistema educativo, la presenza dell'ECC nei curricula nazionali e i recenti sviluppi in quest'area.

continuità delle ricerche dell'IEA sull'ECC (Damiani, 2017).

La presente analisi sarà volta ad esplorare nei sottoparagrafi successivi gli agenti di socializzazione interni alla scuola.

### **2.2.2. Il ruolo della scuola**

Un aspetto centrale in IEA-ICCS, come riportato da Schulz e colleghi (2008) sin dal primo ciclo, è volto alla comprensione della misura in cui le scuole, nei differenti paesi, promuovano l'ECC attraverso le loro pratiche o cultura. L'idea alla base è che siano proprio alcune caratteristiche della scuola ad influenzare l'acquisizione delle conoscenze civiche e di cittadinanza degli studenti e lo sviluppo delle competenze connesse al loro futuro ruolo di cittadini. Esse possono riguardare tutti i livelli, da quello più ampio di sistema a quello della classe.

Il livello di sistema comprende: le risorse materiali e immateriali; il curriculum realizzato; le politiche e le pratiche; gli elementi descrittivi (caratteristiche demografiche, tipo di scuola, numero di insegnanti e studenti); il sistema di gestione della scuola (come ad esempio il suo grado di organizzazione e autonomia); il livello di partecipazione di studenti, insegnanti e genitori alla vita scolastica; il clima e la cultura della scuola. Tali elementi influenzano inevitabilmente la pianificazione di progetti, corsi o attività (curricolari o extracurricolari) connessi all'ECC. Influenzano, altresì, il livello di classe, il quale include: gli aspetti organizzativi e gestionali; le risorse (discipline, attività, materiali, tecnologia, processi valutativi) implicate nel processo di insegnamento/apprendimento; le pratiche d'insegnamento; il punto di vista di insegnanti e studenti sull'ECC; le relazioni tra insegnanti e studenti; il clima di classe aperto.

A questo livello, l'uso di determinati metodi d'insegnamento/apprendimento influisce direttamente sulla creazione di un certo clima. La presenza di relazioni aperte alla discussione e di pratiche concrete legate alle dimensioni civiche e della cittadinanza, ad esempio, non solo incrementa il livello di partecipazione attesa alla vita di comunità, ma coinvolge lo stesso rendimento degli studenti (Torney-Purta et al, 2001; Torney-Purta & Barber, 2004). Se, come suggerito dagli studi, la costruzione d'un clima di classe aperto promuova la CCE, la sua realizzazione in aula, come sarà analizzato nel prossimo capitolo, risulta di difficile attuazione<sup>38</sup>.

Prendendo a riferimento questo modello, pertanto, un qualsiasi studio sull'educazione alla cittadinanza a scuola, anche in chiave globale, non può prescindere dal prendere in considerazione ogni singolo livello implicito in essa.

### **2.2.3. Alcuni risultati a livello nazionale**

L'indagine ICCS 2016 ha coinvolto circa 3.800 dirigenti scolastici, 37.000 insegnanti e più di 94.000 studenti (di cui 3.500 italiani) frequentanti l'ottavo anno di scolarità (tredici anni e mezzo di età) di 24 Paesi.

L'Italia ha partecipato con un campione di 170 scuole secondarie di I grado, 3.766 studenti e 2.000 insegnanti di tutte le aree di insegnamento (non solo di quelli dell'area

---

<sup>38</sup> Sulle difficoltà della realizzazione del clima di classe aperto, cfr cap.3.

umanistica)<sup>39</sup>, considerato il carattere trasversale dell'ECC rispetto alle singole discipline scolastiche e all'ambiente della scuola in generale.

L'Italia, partecipando a tutte le indagini IEA sin dal principio della sua costituzione, ha raccolto un insieme di dati, dai quali diventa possibile delineare alcuni ambiti di approfondimento per la ricerca. Tra questi, ne verranno approfonditi tre, selezionati perché in linea con le riflessioni avanzate finora.

### **2.2.3.1. Elevati livelli di apprendimento nelle conoscenze civiche**

In entrambi i cicli di IEA-ICCS, i risultati conseguiti dagli studenti italiani alle prove cognitive<sup>40</sup> sono risultati al di sopra della media internazionale.

In termini del presente studio, questo dato potrebbe essere considerato alla luce del fatto che gli studenti italiani, rispondendo correttamente agli item della prova cognitiva riguardanti le dimensioni civiche e della cittadinanza, dimostrino di conoscerne i contenuti fondamentali, di comprenderli ad un livello cognitivo più complesso e di confrontarli con il contesto dell'attualità. La prova cognitiva, infatti, è costruita in modo tale da ottenere un profilo globale dei processi di conoscenza<sup>41</sup> e comprensione<sup>42</sup> delle tematiche dell'ECC, andando al di là di singoli contenuti curricolari e coinvolgendo competenze trasversali, come la pianificazione e la valutazione di soluzioni strategiche (Schulz et al., 2008). Ad un primo livello, quindi, gli alti livelli di rendimento ottenuti dagli studenti italiani nella prova cognitiva farebbero ipotizzare la presenza di una elevata capacità di comprensione, ragionamento e analisi.

In secondo luogo, e collegato all'aspetto precedente, considerando le modalità di risposta indicative dei valori condivisi da un gruppo sociale<sup>43</sup>, l'ottenimento di punteggi elevati nella prova cognitiva potrebbero denotare un modello di scuola trasmissiva di contenuti, con obiettivi di conoscenza per l'ECC.

All'interno del modello valutativo come elaborato da IEA-ICCS (INVALSI, 2010), la dimensione delle conoscenze specifiche e dei processi cognitivi, sia pure importante, è solo uno degli aspetti da considerare nel processo di formazione alla cittadinanza. L'interpretazione dei problemi o delle grandi questioni sociali contemporanee non garantisce

---

<sup>39</sup> Elemento di novità di IEA ICCS 2016 rispetto a quello del 2009.

<sup>40</sup> La valutazione delle conoscenze civiche degli studenti è stata effettuata tramite un test composto da 80 item, di cui una piccola parte (n=6) a risposta aperta, le restanti (n=72) a scelta multipla. Agli studenti è stato chiesto di rispondere a domande inerenti cinque aspetti principali: la conoscenza dei principi fondamentali della democrazia; le competenze nell'interpretazione della comunicazione politica; i concetti di democrazia e cittadinanza; l'atteggiamento verso la nazione, la fiducia nelle istituzioni, le opportunità per immigrati e i diritti politici delle donne e, infine, le aspettative di una futura partecipazione alle attività civiche. La conoscenza civica in tal modo rilevata è stata valutata su quattro livelli di complessità crescente, che vanno dalla semplice familiarità con i concetti base della democrazia (livello D: punteggio compreso tra 311 e 394) alla conoscenza più ampia dei concetti sottesi alle dimensioni civiche e di cittadinanza (livello A: punteggio uguale o superiore a 563).

<sup>41</sup> L'ambito cognitivo delle *conoscenze* è riferito alla tipologia di informazioni sulle dimensioni che caratterizzano i temi civici e della cittadinanza.

<sup>42</sup> L'ambito dei processi di *ragionamento* e *analisi* riguarda la capacità di poter giungere a delle conclusioni.

<sup>43</sup> E questo anche nel caso in cui risentano di processi psicologici difensivi o che potrebbero alterarne le risposte. Roccato (2003), a tal proposito, evidenzia alcuni limiti intrinseci all'uso del questionario come strumento di ricerca, il quale potrebbe risentire di processi psicologici attivati nei rispondenti. Ciononostante, le modalità di risposte non vanno mai considerate esclusivamente come una distorsione nella realtà o un errore psicometrico, ma sempre come dati della ricerca.

che tali conoscenze siano “civicamente significative in termini di capacità di coinvolgimento personale, di autonomia di giudizio, di scelta e decisione, di impegno e partecipazione consapevole alla vita democratica” (p.6). Restano da esplorare quali siano i fattori che rendono effettiva la conoscenza, trasformandola in azione, e che riguardino la sfera della partecipazione, attuale (a scuola e in aula) e futura (nella società).

### **2.2.3.2. Bassa partecipazione alla vita scolastica e sociale**

Nell'indagine IEA-ICCS 2016 gli studenti italiani riconoscono l'importanza di prendere parte ad attività civiche a scuola. Esprimono, inoltre, l'intenzione di farlo anche al di fuori della scuola, in età adulta. Il dato critico rilevato, tuttavia, è che l'intenzione di partecipazione non si traduca, poi, in partecipazione effettiva, a patto che non sussistano condizioni preesistenti – quali ad esempio, fattori individuali (interesse, conoscenze civiche) e familiari (istruzione universitaria dei genitori) – in grado di favorire questo passaggio. In particolare, dai risultati emerge che gli studenti italiani presentano livelli di partecipazione alle attività civiche scolastiche<sup>44</sup> ed extrascolastiche<sup>45</sup> inferiori rispetto a quelle internazionali.

Questa tendenza era già emersa in ICCS 2009, che aveva evidenziato come gli studenti italiani, rispetto a quelli provenienti dagli altri paesi, siano poco coinvolti in forme di associazionismo e di partecipazione politica. Degno di nota, inoltre, è che il dato non riguardi solo gli studenti, ma anche i genitori e gli insegnanti, la cui partecipazione ai processi decisionali della scuola risulta inferiore rispetto alla media internazionale.

Tale elemento è maggiormente critico se si considera che, come consolidato in letteratura (Eckstein, Noack & Gniewosz, 2013; Keating & Janmaat, 2015), le forme di partecipazione in età giovanile siano fortemente connesse con l'impegno e la partecipazione effettiva in età adulta. Anche i risultati delle indagini secondarie IEA-ICCS vanno in questa direzione, confermando che l'interesse per la politica sia un predittore positivo delle conoscenze civiche e della probabilità di partecipazione al voto (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikolova, 2002).

La scarsa partecipazione a scuola espressa dagli studenti potrebbero indicare, in tal senso, una carenza strutturale nell'organigramma concettuale del sistema italiano. Ma non è solo questo. All'interno di un modello che consideri l'impegno civico quale partecipazione scolastica e comunitaria, sulla quale incidano diverse caratteristiche del soggetto come, ad esempio, l'interesse, l'auto-efficacia personali o l'impegno atteso in età adulta, i livelli di partecipazione sotto la media internazionale potrebbero essere legati a tre ordini di fattori diversi.

In primo luogo, essi potrebbero essere dovuti alla sfiducia che gli studenti italiani dichiarano di nutrire nei confronti della politica nazionale, in linea con la media internazionale, incidendo negativamente sullo sviluppo e l'esercizio della cittadinanza. Potrebbe influire, inoltre, sul potere percepito nelle proprie risorse, o *empowerment*, prerequisito per attivare un'azione sociale efficace e sostenibile contro una logica di dipendenza assistenziale ed autoreferenziale (La Bella & Santoro, 2011; Dallago, 2006).

In secondo luogo, essi, in linea con le riflessioni precedenti, potrebbero coesistere

---

<sup>44</sup> Candidatura o voto per un rappresentante di classe/d'istituto; partecipazione alle decisioni di gestione della scuola.

<sup>45</sup> Volontariato; campagne di sensibilizzazione; partecipazione o sostegno ai partiti politici.

all'interno di un modello di scuola che non dedichi tempo e spazio alla promozione della partecipazione civica, componente importante dell'ECC.

In terzo ed ultimo luogo, essi potrebbero essere legati alla prevalenza di ambienti di apprendimento tradizionali. La mancanza di momenti di confronto, infatti, incide negativamente sullo sviluppo di competenze civiche e legate alla cittadinanza, le quali, come la letteratura conferma (O'Flaherty & Liddy, 2018; Quin, 2017; Hooghe & Quintelier, 2013), sono promosse da un apprendimento attivo e partecipativo, come verrà analizzato nel terzo e ultimo punto considerato.

### **2.2.3.3. Percezione di un clima di classe favorevole alla discussione**

L'incidenza di studenti italiani che dichiarano la presenza di un clima di classe aperto alla discussione risulta significativamente superiore alla media internazionale, anche se significativamente inferiore rispetto ai valori del 2009. Inoltre, il clima di classe aperto risulta associato positivamente e in modo significativo con l'interesse degli studenti italiani alle questioni civiche, le aspettative di studio all'Università ed alti livelli di conoscenze civiche.

Per valutare la percezione degli studenti sulla presenza in classe di un clima favorevole alla discussione, il questionario studenti di ICCS 2016, in linea con quello del 2009, indaga con quanta frequenza durante una normale lezione in cui si discuta di tematiche politiche o sociali accada che:

- a. Gli insegnanti incoraggino gli studenti a farsi una propria opinione personale sulle cose;
- b. Gli insegnanti incoraggino gli studenti a esprimere le loro opinioni;
- c. Gli studenti propongano di discutere in classe di temi di attualità politica;
- d. Gli studenti esprimano le proprie opinioni in classe, anche quando diverse da quelle della maggioranza degli altri studenti;
- e. Gli insegnanti incoraggino gli studenti a discutere con chi ha opinioni diverse dalle proprie;
- f. Gli insegnanti presentino molti punti di vista diversi sugli argomenti che spiegano in classe (Schulz et al., 2017).

Come è possibile notare, le dimensioni associate al clima di classe sono legate alle azioni dell'insegnante finalizzate ad incoraggiare gli studenti a farsi una propria opinione e ad esprimerla, all'interno di un contesto che promuove lo scambio di idee anche diverse. Nonostante il costrutto del clima di classe sia stato rilevato finora come una percezione di studenti e insegnanti, il presente lavoro è volto alla comprensione di quali comportamenti osservabili sia possibile associare ad esso. A tal fine, ad esempio, si potrebbero considerare degli eventi comunicativi specifici manifestati dall'insegnante e dagli studenti all'interno di una lezione nella quale si discuta di argomenti politici e sociali, come esemplificato in tabella 1. L'ipotesi è che osservare determinati eventi comunicativi legati al clima di classe aperto possa offrire nuovi spunti di riflessione rispetto ai dati raccolti attraverso questionari auto-compilati dall'indagine IEA-ICCS, offrendo una visione più ampia del fenomeno in questione.

**Tabella 1 Esempio di rilevazione del clima di classe mediante osservazione**

| <b>Dimensioni indagate dall'indagine IEA-ICCS</b>                                                                                  | <b>Elementi rilevabili in aula tramite osservazione</b>                                                                                                                                                                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Gli insegnanti presentano molti punti di vista diversi sugli argomenti che spiegano in classe</i>                               | L'insegnante presenta l'argomento con una terminologia comprensibile<br>L'insegnante supporta l'esposizione con degli esempi<br>L'insegnante analizza punti di forza e debolezza di un argomento<br>L'insegnante cita fonti diverse e contrastanti |
| <i>Gli studenti esprimono le proprie opinioni in classe, anche quando diverse da quelle della maggioranza degli altri studenti</i> | Tutti gli studenti, o almeno più della metà, alzano la mano per parlare<br>Tutti gli studenti, o almeno più della metà, vengono chiamati dall'insegnante a parlare<br>Tutti gli studenti, o almeno la metà, si rivolgono ai compagni per parlare   |

## 2.2.4. Prospettive di sviluppo

Se l'educazione alla cittadinanza, come illustrato, implica la conoscenza dei problemi, le azioni per determinare un cambiamento e l'assunzione di valori di riferimento, i risultati degli studenti italiani nell'indagine IEA-ICCS, con il focus sull'ultimo ciclo, mettono in luce un disallineamento in tal senso.

Gli studenti italiani, dal punto di vista dei valori, hanno riconosciuto l'importanza dell'ECC, dichiarando l'intenzione di assumere un impegno civico presente e futuro; dal punto di vista della conoscenza dei problemi, hanno dimostrato di possedere livelli di rendimento consistenti nelle conoscenze civiche e nei processi di analisi e di ragionamento sulle questioni collegate ad esse; ma, dal punto di vista delle azioni, hanno dichiarato una scarsa partecipazione nei vari contesti scolastici ed extrascolastici.

In altri termini, la loro elevata performance cognitiva non sostiene la partecipazione civica, il cui livello risulta inferiore rispetto alle medie internazionali. La constatazione che il riconoscimento dell'importanza di partecipare in attività legate all'ECC da solo non sia sufficiente a metterle in pratica potrebbe aprire un ambito d'indagine sulle condizioni necessarie per farlo. La dimensione socio-emotiva implicata nell'impegno civico, ad esempio, potrebbe costituire un possibile elemento sul quale investire la necessità di un'osservazione sul campo al fine di esplorare quali elementi concorrano a trasformare conoscenze e valori in azioni dispiegabili all'interno di un contesto<sup>46</sup>.

La partecipazione in aula alle discussioni politiche e sociali, che riguarda nello specifico il costruito del clima di classe aperto, potrebbe essere osservato a partire dalle modalità comunicative degli studenti con i loro insegnanti durante una lezioni orientate all'ECC, anche in un'ottica globale.

<sup>46</sup> Questo aspetto è presente anche a livello internazionale, riguardando l'aspetto della sostenibilità, nuova area indagata in IEA-ICCS 2016. Il 49% degli studenti, ad esempio, considera l'impegno personale per la tutela dell'ambiente quale parte "molto importante" di un buon esercizio di cittadinanza, anche se, in realtà, solo il 9% ha dichiarato di aver preso parte ad azioni di gruppo a difesa dell'ambiente negli ultimi 12 mesi ([https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ALL\\_ICCS\\_2016\\_international\\_report\\_infographics.pdf](https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/ALL_ICCS_2016_international_report_infographics.pdf)).



## 2.3. Includere la GCE nel curriculum

In ambito curricolare esistono tre approcci principali alla GCE (UNESCO, 2018a):

1. GCE quale tema trasversale: obiettivi, contenuti e risultati d'apprendimento sono concepiti per essere trasversali nel curriculum e tutti gli insegnanti sono responsabili dell'offerta formativa connessa ad essa. La GCE è inglobata nel curriculum quale tema cross-curricolare, rispondendo in maniera capillare ai bisogni d'apprendimento degli studenti. Esso presuppone un alto investimento in termini di formazione, esperienza ed impegno degli insegnanti;
2. GCE quale tema integrato in determinate discipline: obiettivi, contenuti e risultati d'apprendimento sono inclusi nel curriculum all'interno di singole materie o di aree più estese<sup>47</sup>. La GCE è inclusa in altre discipline o aree obbligatorie del curriculum;
3. GCE quale materia a sé - obiettivi, contenuti e risultati d'apprendimento sono compresi in una materia a sé, chiaramente delimitata, dedicata primariamente ad essa. La GCE, pertanto, risulta come disciplina curricolare.

Che sia un tema trasversale, integrato o materia a sé, la GCE richiama la necessità di adottare un approccio che coinvolga tutti i livelli del sistema scolastico, a partire dalle priorità e l'etica dell'istituto, al contenuto dei curricula, alle pratiche didattiche e valutative e al rapporto con la comunità (UNESCO, 2018a; CNCS, 2018; OXFAM, 1997).

Tali approcci sono gli stessi evidenziati per la CCE nei documenti di Eurydice (2005; 2012), rete istituzionale di supporto alla Commissione Europea per le azioni da intraprendere in ambito educativo, assieme ad altre organizzazioni internazionali (Consiglio d'Europa, OCSE e UNESCO).

Sebbene non esista una modalità unica per attuare il processo di integrazione della GCE nel sistema scolastico, alcuni elementi vengono indicati come fattori facilitanti (UNESCO, 2018a). Tra essi, occupa un posto importante il curriculum, dalla cui strutturazione è possibile comprendere quali obiettivi di apprendimento e, attraverso di essi, quali conoscenze e abilità siano considerati necessari nel raggiungimento dei traguardi di sviluppo delle competenze<sup>48</sup>. In poche parole, è possibile evincere cosa sia necessario che gli studenti imparino e che tipo di cittadini ci si aspetta di educare in uscita. In quest'ambito, la letteratura evidenzia la necessità che la GCE, permeando l'intero curriculum, trovi una sua collocazione in un'area specifica del programma scolastico, con uno status chiaro e risorse adeguate (Ibrahim, 2005; Osler & Vincent, 2002).

L'introduzione della GCE nel curriculum richiede una riflessione rispetto alle modalità di orientare ad essa il percorso formativo degli studenti dal punto di vista cognitivo, socio-emotivo e comportamentale.

Nel tentativo di fornire una panoramica su questo tema, nei sotto-paragrafi che seguono si prenderanno a riferimento alcuni esempi di curricula selezionati come particolarmente significativi nell'ambito della GCE, nell'ottica di un confronto con il curriculum nazionale italiano e di una comprensione maggiore degli aspetti da potenziare, migliorare o addirittura cambiare. In particolare, saranno analizzati i testi dei curricula dell'ultimo anno di scuola

---

<sup>47</sup> Per un approfondimento su come la GCE possa essere integrata all'interno delle diverse materie, cfr OXFAM (2015b).

<sup>48</sup> Cfr. <https://www.rizzolieducation.it/risorse/progettare-il-curricolo-verticale/>.

secondaria di primo grado, in linea con il target di IEA-ICCS, per valutare la misura in cui la GCE viene integrata in essi. Ma l'analisi non si esaurisce a questo aspetto.

Coerentemente al carattere teorico-pratico del presente studio, indirizzato ad esplorare la didattica per la GCE attraverso le osservazioni sul campo in diversi contesti (nazionale ed internazionale), l'analisi del curriculum è stato integrato con quella del sistema educativo più ampio entro il quale esso trovi applicazione. Ciò si è tradotto nell'iniziale ricerca d'un contesto internazionale che:

- fosse abbastanza diverso dal contesto nazionale dal punto di vista storico, politico, economico ed educativo, tale da far emergere, più distintamente rispetto ad uno studio effettuato in ambito esclusivamente italiano, i processi legati all'insegnamento/apprendimento della GCE (criterio 1);
- avesse integrato la GCE nel sistema scolastico durante l'ultimo decennio di modo da presupporre una consolidata esperienza sia nella documentazione prodotta che nella pratica (criterio 2);
- avesse incluso nel curriculum nazionale processi, temi e attività orientati a livello globale (criterio 3);
- avesse un punteggio elevato nell'Indice di Sviluppo Umano (o *Human Development Index*, HDI) a livello globale, considerando l'istruzione quale fattore di sviluppo (assieme all'aspettativa di vita e alla ricchezza) (criterio 4).

L'ultimo criterio, in particolare, è legato a tre esigenze: analizzare un sistema educativo ad alto livello di funzionamento e con un'economia tale da finanziarlo, sostenendone la qualità; rilevare un contesto privo di eventi così critici ed urgenti (quali conflitti, guerre, scarsità di cibo o risorse) da catalizzare le risorse su di essi in vista di una loro gestione e risoluzione<sup>49</sup>; esplorare l'orientamento del curriculum secondo la lente della giustizia sociale, analizzando il punto di vista di quello che Pashby (2011) definisce Nord globale, o democrazia pluralista occidentale.

Ai criteri legati al contesto socio-politico ed educativo per la GCE, se n'è aggiunto quello che Fink (2010) ha definito "pratico di selezione" (p.5)<sup>50</sup>, legato ad un fattore linguistico, da cui discenderebbe la fattibilità di un ipotetico immediato inserimento (criterio 5).

Sulla base dei cinque criteri sopra elencati, il paese selezionato è stato l'Australia in quanto:

- ha un contesto storico, politico, economico ed educativo del tutto diverso dal nostro nazionale ed europeo (criterio 1);
- ha integrato la GCE nei sistemi scolastici negli ultimi dieci anni (criterio 2) e, in particolare, ha revisionato il curriculum nel 2014 includendo priorità trasversali riguardanti questioni per la GCE, come la sostenibilità (criterio 3);
- guida la classifica HDI<sup>51</sup>, registrando i punteggi migliori nel settore dell'istruzione

---

<sup>49</sup> Alcuni dei risultati ottenuti dagli studenti nell'ultimo ciclo di IEA-ICCS, ad esempio, dimostrano come la percezione delle stesse questioni globali possa variare a seconda delle caratteristiche socio-politiche, economiche e culturali del paese di appartenenza. La scarsità di cibo, ad esempio, è stata considerata una minaccia globale dal 62% degli studenti, ma con percentuali assai diverse tra paesi: molto alte (sopra l'80%) per gli studenti di Cile e Colombia, di gran lunga inferiori (sotto il 50%) per gli studenti nordeuropei di Finlandia e Svezia. Questi ultimi, al contrario, considerano molto di più il cambiamento climatico come minaccia rispetto agli studenti di alcuni paesi, con uno scarto che arriva fino al 20% (Schulz et al., 2017, p.129-132).

<sup>50</sup> Cfr cap.1.

<sup>51</sup> Terzo posto, dopo la Norvegia e la Svizzera.

- (criterio 4);
- ha l'inglese come lingua ufficiale (criterio 5), che come messo in evidenza da Parmenter (2011), è anche la lingua ufficiale della letteratura globale sulla GCE.

## 2.4. Un caso internazionale: una proposta d'analisi del curriculum australiano

L'Australia compare all'interno di diversi documenti nell'ambito della GCE (UNESCO, 2018a; 2017b; Reimers, Barzanò, Fisichella, & Lissoni, 2018) quale "esempio paese" su come integrare la GCE nei sistemi scolastici e, in particolare, fra gli obiettivi di apprendimento del curriculum. Secondo la fonte UNESCO (2018a) il curriculum australiano include sin dal 2014 (anno in cui esso è stato revisionato) tre priorità trasversali (*Cross-curriculum priorities*)<sup>52</sup> e sette abilità generali (*General capabilities*)<sup>53</sup> connesse alla GCE, applicate a tutte le materie curriculari (*Subjects*)<sup>54</sup>.

L'analisi del sistema scolastico riportata in letteratura (Buchanan et al, 2018), tuttavia, evidenzia un modello tutt'altro che ideale, e la necessità di un'indagine critica più approfondita in questo campo per evidenziare cosa è stato fatto e cosa, ancora, dovrebbe essere fatto.

Teaching students about global citizenship remains a critical challenge for schools and communities, especially in a developed country like Australia. With increasingly difficult national and international contexts and its marginal place in the school curriculum, there is an urgent need to help maintain support for global citizenship education (p.51).

Sulla stessa linea, anche Peterson, Milligan e Wood (2018) descrivono la concezione di GCE all'interno del curriculum australiano come frammentata, poco definita e carente dal punto di vista di un quadro teorico di riferimento.

As presented within the Australian Curriculum, GCED is fragmented and without any sense of clear definition, let alone theoretical underpinnings" (p.8).

L'apparente divario tra il curriculum formale e quello realizzato è un aspetto evidenziato da diversi autori (Lamb, Maire & Doecke, 2017; Bîrzéa, Kerr, Mikkelsen, Pol, Froumin, Losito, & Sardoc, 2004; Eurydice, 2005). Come scritto da Lamb et al. (2017):

---

<sup>52</sup> *Aboriginal and Torres Strait Islander Histories and Cultures; Asia and Australia's Engagement with Asia; Sustainability.* Per maggiori informazioni sulle priorità trasversali cfr. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/> [12/02/2020].

<sup>53</sup> *Literacy capability; Numeracy capability; Information and Communication Technology capability; Critical and Creative Thinking capability; Personal and Social capability; Ethical Understanding capability; Intercultural Understanding capability.* Per maggiori informazioni sulle abilità generali cfr. <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/?searchTerm=general+capabilities#dimension-content>

<sup>54</sup> *HASS; History; Geography; Civics and Citizenship; Economics and Business; Dance; Drama; Media Arts; Music; Visual Arts; Design and Technologies; Digital Technologies; Arabic; Auslan; Chinese; Framework for Aboriginal Languages and Torres Strait Islander Languages; Framework for Classical Languages; French; German; Hindi; Indonesian; Italian; Japanese; Korean; Modern Greek; Spanish; Turkish; Vietnamese; English; Mathematics; Science; Health and Physical Education; Work Studies.*

there is a sense in which the policy statements are statements of design—attempts at promoting the skills in the work of schools—rather than reflections on actual achievement in the work of teachers and schools. This may be because there is often a **distinction between expectations outlined in policy statements and curriculum frameworks, and what is actually delivered within schools** (p.45).

Il curriculum australiano riferito all’ottavo grado di scolarità (*Grade 8*), pertanto, sarà analizzato secondo una metodologia creata ad hoc per il presente studio e sulla base delle categorizzazioni individuate da Davies (2006). Il fine è indagare le modalità con cui la GCE sia inclusa all’interno dei valori, degli obiettivi e delle singole discipline come delineati dal documento.

L’analisi riguarda il curriculum australiano riferito all’ottavo grado di scolarità, nell’ipotesi che esso, attraverso specifici termini e concetti, veicoli altri importanti documenti di *policy*, quale ad esempio la “Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians” ideata dal *Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs* (MCEETYA) (2008), con riferimenti espliciti alla GCE (es. formare tutti i giovani australiani e preparare gli studenti a diventare cittadini globali e locali informati e attivi). In particolare, il documento è stato elaborato nel 2008 da tutti i Ministri australiani operanti a livello territoriale e nazionale al fine di sviluppare un curriculum che rispondesse alle nuove sfide globali quali: “integrazione globale e mobilità internazionale; alfabetizzazione per stranieri asiatici (considerata la crescente espansione dell’India e delle altre nazioni asiatiche); globalizzazione e cambiamenti tecnologici; questioni ambientali, sociali ed economiche come il cambiamento climatico e rapidi progressi nelle tecnologie dell’informazione e della comunicazione” (DOE, 2014, p.63).

#### **2.4.1. La metodologia**

La metodologia di analisi del curriculum australiano relativo all’ottavo grado di scolarità si articola in tre fasi:

##### *Fase 1: Ricerca delle parole chiave*

La prima fase consiste nell’identificare all’interno del testo le possibili combinazioni dei termini del sintagma: “Educazione alla Cittadinanza Globale”, vale a dire “cittadinanza globale” (GC), “educazione” (E); “educazione alla cittadinanza” (CE), “globale” (G); “educazione globale” (GE), “cittadinanza” (C) ed “educazione alla cittadinanza globale” (GCE).

In sintesi, essa determina la ricorrenza dei sintagmi generalmente associati alla GCE.

##### *Fase 2: Classificazione e categorizzazione*

La seconda fase prevede di classificare le combinazioni ricorrenti all’interno di quattro categorie, che indicano un determinato orientamento, in linea con quelle emerse dalla revisione della letteratura:

- Categoria 1: Cittadinanza globale (GC) + Educazione (E)

Nel caso in cui il sintagma “cittadinanza globale” ricorra più frequentemente di

“educazione alla cittadinanza globale” o nel quale ci si riferisca principalmente ad esso ci si aspetta un maggiore orientamento degli elementi del curriculum (caratteri, obiettivi, contenuti) alla cittadinanza globale ed un quadro di riferimento volto a definire chi sia il cittadino globale e come formarlo.

- Categoria 2: Educazione alla cittadinanza (CE) + Globale (G)

Nel caso in cui il sintagma “educazione alla cittadinanza” ricorra più frequentemente di “educazione alla cittadinanza globale” o nel quale ci si riferisca principalmente ad esso ci si aspetta un maggiore orientamento degli elementi del curriculum (caratteri, obiettivi, contenuti) all’educazione alla cittadinanza, calata all’interno di un contesto nazionale internazionale e globale, condensabile nella massima “Think global, act local” (Davies, 2006, p.14).

- Categoria 3: Educazione globale (GE) + Cittadinanza (C)

Nel caso in cui il sintagma “educazione globale” ricorra più frequentemente di “educazione alla cittadinanza globale” o nel quale ci si riferisca principalmente ad esso ci si aspetta un maggiore orientamento degli elementi del curriculum (caratteri, obiettivi, contenuti) alla promozione di una consapevolezza internazionale volto all’impegno nei diritti e nelle responsabilità civiche.

- Categoria 4: Educazione alla Cittadinanza Globale (GCE).

Nel caso in cui il sintagma “educazione alla cittadinanza globale” ricorra frequentemente o nel quale ci si riferisca principalmente ad esso ci si aspetta un maggiore orientamento degli elementi del curriculum (caratteri, obiettivi, contenuti) alle dimensioni della GCE, identificata come un modo strategico per preparare gli studenti ad assumere un ruolo attivo a livello locale, nazionale e internazionale come cittadini del mondo partecipi, responsabili e competenti.

In sintesi, la fase di classificazione e categorizzazione risulta nel comprendere se, quanto e come ognuno dei quattro orientamenti possibili di GCE ricorra e a quali materie o tematiche essa venga circoscritta o associata all’interno del documento.

### *Fase 3: Interpretazione*

La terza e ultima fase delinea una spiegazione e interpretazione dei risultati di classificazione e categorizzazione. Si tratta di un’analisi qualitativa sulla base delle categorie di GCE individuate dall’analisi della letteratura e, in particolare, sulla tipologia elaborata da Oxley e Morris (2013) per distinguere le diverse concezioni di GCE.

In sintesi, la fase di interpretazione consiste nell’individuazione dell’orientamento predominante del curriculum australiano.

In definitiva, la metodologia fin qui presentata evidenzia come il sintagma “GCE” sia usato all’interno del testo del curriculum australiano.

Questa tecnica non è nuova né recente nel panorama della metodologia della ricerca. Ryan e Bernard (2003), ad esempio, illustrano la tecnica “Keywords in context” (KWIC) usata per identificare i temi nei dati qualitativi e basata sull’osservazione. In particolare, essa consiste

nell'identificare le parole chiave e nel cercarle all'interno del corpus di un testo, trovando tutte le istanze della parola o della frase. Ogni volta che la parola viene trovata, il contesto viene analizzato per identificare temi e modelli. Quel che è nuovo, tuttavia, è che una metodologia simile venga utilizzata per rintracciare le diverse concezioni di GCE veicolate da un curriculum internazionale, limitando l'analisi storico-politico-economico-culturale contestuale<sup>55</sup> all'approfondimento e alla verifica solo di quegli elementi presenti all'interno del testo, scelti, selezionati fra altri e non presupposti da altri documenti.

## 2.4.2. Risultati

Il curriculum australiano è reperibile sul sito web dell'“Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority” (ACARA)<sup>56</sup>, la quale è l'organizzazione responsabile di sviluppare il curriculum nazionale<sup>57</sup> ed un programma di valutazione nelle sue fasi di raccolta dati e condivisione dei risultati a livello nazionale ed internazionale.

Il testo del curriculum analizzato nel presente capitolo (*Curriculum F-10*) è stato reperito selezionando i contenuti di<sup>58</sup>:

- Tutte le aree di apprendimento (9): *Humanities and Social Sciences; The Arts; Technologies; Languages; English; Mathematics; Science; Health and Physical Education; Work Studies*;
- Tutte le materie di insegnamento (33): *HASS; History; Geography; Civics and Citizenship; Economics and Business; Dance; Drama; Media Arts; Music; Visual Arts; Design and Technologies; Digital Technologies; Arabic; Auslan; Chinese; Framework for Aboriginal Languages and Torres Strait Islander Languages; Framework for Classical Languages; French; German; Hindi; Indonesian; Italian; Japanese; Korean; Modern Greek; Spanish; Turkish; Vietnamese; English; Mathematics; Science; Health and Physical Education; Work Studies*;
- Tutti gli elementi del curriculum: *Cover page; Table of contents; How the Learning Area/Subject works; Year level / band descriptions; Content descriptions; Content elaborations; Achievement standards; Glossary*;
- L'ottavo grado di scolarità: *Grade 8*.

La versione word del testo contiene 1.329 pagine; 17.092 paragrafi; 56.648 righe e 377.401 parole, incluse caselle di testo, note a piè di pagina e note finali. Il documento, inoltre, è composto da 37 capitoli:

- 4 capitoli contengono il contenuto delle quattro aree di apprendimento (*Humanities and Social Sciences; The Arts; Technologies; Languages*), organizzati in un paragrafo che spiega come esse funzionino (*How the Learning Area works*), oltre a tre sezioni

<sup>55</sup> Una siffatta analisi richiederebbe un'indagine che rientra in un campo di studi differente da quello in cui il presente studio dottorale si colloca.

<sup>56</sup> Cfr <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/learning-areas/> [12/02/2020].

<sup>57</sup> Se il curriculum nazionale è comune a livello nazionale, ogni Stato (*New South Wales, Queensland, South Australia, Tasmania, Victoria, Western Australia*) ha il compito di renderlo effettivo, adattandolo e modificandolo al proprio contesto politico-legislativo, sociale ed economico. Ogni Stato, pertanto, sceglie le modalità con cui declinare il sistema educativo e scolastico del proprio territorio di competenza (es. età d'inizio e del termine della scuola dell'obbligo; scelta delle materie curriculari cui dedicare maggiore importanza in termini di monte orario previsto per il loro svolgimento; modalità di valutazione).

<sup>58</sup> Sul sito, infatti, non è presente un unico testo. Esso, al contrario, viene selezionato inserendo un segno di spunta per ogni singolo contenuto di riferimento che interessa.

(*Introduction; Key ideas; Structure*) ed un glossario. L'area di apprendimento linguistica comprende cinque sezioni in più rispetto alle altre: *Rationale; Aims; Student diversity; General capabilities; Cross-curriculum priorities*.

- 33 capitoli contengono il contenuto delle singole materie, organizzato in due paragrafi: *How the Subject works* (con tre sezioni: *Rationale; Aims; Structure*) e *Curriculum F-10* (con due sezioni: *Year 8; Glossary*). La materia curricolare delle Lingue presenta una struttura differente per ognuna delle sedici<sup>59</sup> di esse previste.

La ricerca delle parole chiave (*Fase 1*) all'interno del curriculum australiano ha prodotto 255 risultati, che sono stati inseriti in un *database* (*Fase 2*). Dopo aver rimosso i duplicati<sup>60</sup>, i 163 risultati rimanenti sono stati suddivisi in otto sezioni: livello di scolarità; parola chiave ricercata all'interno del testo; numero dei risultati ottenuti dalla ricerca; area di apprendimento, materia, paragrafo e testo del periodo con la parola chiave; numero di pagina.

La tabella 2, redatta nella lingua originale del curriculum, costituisce la versione ridotta dell'analisi effettuata<sup>61</sup>.

---

<sup>59</sup> Arabic; Auslan; Chinese; Framework for Aboriginal Languages and Torres Strait Islander Languages; Framework for Classical Languages; French; German; Hindi; Indonesian; Italian; Japanese; Korean; Modern Greek; Spanish; Turkish; Vietnamese.

<sup>60</sup> I duplicati sono relativi sia allo stesso periodo che ricorre in pagine diverse (come, ad esempio, il significato del termine "cittadinanza globale" che ricorre nel Glossario di due diverse discipline afferenti alla stessa Area disciplinare) sia ad uno stesso risultato prodotto da diverse ricerche. Ad esempio, il periodo: *The development of intercultural understanding is a central aim of learning languages, as it is integral to communicating in the context of diversity, the development of **global citizenship**<sup>60</sup> and lifelong learning* (ACARA, 2011, p.333) viene evidenziato da tre ricerche differenti ("*global citizenship*", "*global*", "*citizenship*"). Nell'analisi, tuttavia, esso è stato considerato solo una volta, riferendosi alla prima ricerca e al significato generale del termine della frase. In generale, l'analisi considera i periodi come reciprocamente esclusivi, per cui essi non possono essere associati a più di una ricerca.

<sup>61</sup> L'ALLEGATO B riporta le definizioni delle possibili combinazioni dei termini "educazione", "cittadinanza" e "globale" contenute nel testo del Curriculum Australiano all'ottavo grado di istruzione.

**Tabella 2 Le possibili combinazioni del sintagma “Educazione alla Cittadinanza Globale” nel curriculum australiano riferito all’ottavo grado di istruzione (versione ridotta)**

| <b>Keyword</b>                      | <b>PDF search results number</b> | <b>Learning areas</b>             | <b>Subjects</b>                                               |
|-------------------------------------|----------------------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| <i>Global citizenship education</i> | No matches                       |                                   |                                                               |
| <i>Global education</i>             | No matches                       |                                   |                                                               |
| <i>Citizenship education</i>        | No matches                       |                                   |                                                               |
| <i>Global citizenship</i>           | 1                                | Languages                         |                                                               |
| <i>Global citizen/s</i>             | 8                                | Humanities and Social Sciences    | HASS                                                          |
|                                     |                                  |                                   | Civics and Citizenship                                        |
|                                     |                                  |                                   | Geography                                                     |
|                                     |                                  |                                   | Economic and Business                                         |
|                                     |                                  | The Arts                          | Visual Arts                                                   |
| <i>Global</i>                       | 78                               | Technologies                      | Digital Technologies                                          |
|                                     |                                  | Humanities and Social Sciences    | HASS                                                          |
|                                     |                                  |                                   | Civics and Citizenship                                        |
|                                     |                                  |                                   | History                                                       |
|                                     |                                  |                                   | Geography                                                     |
|                                     |                                  |                                   | Economic and Business                                         |
|                                     |                                  | The Arts                          | Dance                                                         |
|                                     |                                  |                                   | Media Arts                                                    |
|                                     |                                  |                                   | Visual Arts                                                   |
|                                     |                                  |                                   | Music                                                         |
|                                     |                                  | Technologies                      | Design and Technologies                                       |
|                                     |                                  |                                   | Digital Technologies                                          |
|                                     |                                  | Languages                         | French                                                        |
|                                     |                                  |                                   | German                                                        |
|                                     |                                  |                                   | Hindi                                                         |
|                                     |                                  |                                   | Italian                                                       |
|                                     |                                  |                                   | Korean                                                        |
|                                     |                                  |                                   | Modern Greek                                                  |
|                                     |                                  |                                   | Spanish                                                       |
|                                     |                                  |                                   | Turkish                                                       |
|                                     |                                  |                                   | English                                                       |
|                                     |                                  | Science                           | Science                                                       |
|                                     |                                  | Health and Physical Education     |                                                               |
|                                     |                                  | Work Studies                      | Work Studies                                                  |
| <i>Citizenship</i>                  | 59                               | Humanities and Social Sciences    | HASS                                                          |
|                                     |                                  |                                   | Civics and Citizenship                                        |
|                                     |                                  |                                   | History                                                       |
|                                     |                                  | The Arts                          | Media Arts                                                    |
|                                     |                                  | Technologies                      |                                                               |
| <i>Education</i>                    | 117                              | Framework for Classical Languages | Classical Greek                                               |
|                                     |                                  | Humanities and Social Sciences    | HASS                                                          |
|                                     |                                  |                                   | Geography                                                     |
|                                     |                                  |                                   | Economic and Business                                         |
|                                     |                                  | The Arts                          | Visual Arts                                                   |
|                                     |                                  | Languages                         | How the Learning Area works                                   |
|                                     |                                  |                                   | Arabic                                                        |
|                                     |                                  |                                   | Auslan                                                        |
|                                     |                                  |                                   | Chinese                                                       |
|                                     |                                  |                                   | Framework for Aboriginal and Torres Strait Islander Languages |
|                                     |                                  |                                   | Framework for Classical Languages                             |
|                                     |                                  |                                   | Classical Greek                                               |
|                                     |                                  |                                   | Latin                                                         |
|                                     |                                  |                                   | French                                                        |
|                                     |                                  |                                   | German                                                        |
|                                     |                                  |                                   | Hindi                                                         |
|                                     |                                  |                                   | Indonesian                                                    |
|                                     |                                  |                                   | Japanese                                                      |
|                                     |                                  |                                   | Korean                                                        |
|                                     |                                  |                                   | Modern Greek                                                  |
|                                     |                                  |                                   | Spanish                                                       |
|                                     |                                  |                                   | Vietnamese                                                    |
|                                     |                                  |                                   | English                                                       |
|                                     |                                  | Work Studies                      | Work Studies                                                  |



Com'è possibile notare, nel curriculum australiano riferito all'ottavo grado di scolarità il sintagma "educazione alla cittadinanza globale" (GCE) non è nominato all'interno del testo. Risultano, altresì, assenti "educazione alla cittadinanza" (CE) ed "educazione globale" (GE). L'unico sintagma presente è "cittadinanza globale", il quale ricorre una sola volta all'interno dell'area d'apprendimento linguistica. Se le parole chiave vengono cercate singolarmente, le corrispondenze aumentano considerevolmente ["educazione" (117); "cittadinanza" (59); "globale" (78)], anche se la loro ricorrenza è minima se si considera il totale delle parole del documento (che, come riportato, sono 377.401).

Sulla base delle categorizzazioni presentate<sup>62</sup>, ci si aspetta un curriculum orientato principalmente alla cittadinanza globale e, in particolare, alla definizione di cittadino globale e dell'educazione necessaria per formarlo. Il paragrafo che segue verifica tali aspetti quantitativi sulla base di un approfondimento delle modalità in cui la GCE sia declinata all'interno delle diverse aree e discipline.

### **2.4.3. Le tendenze del curriculum australiano**

Il curriculum australiano è stato analizzato e interpretato sulla base delle categorie delineate da Davies (2006) in letteratura, che richiamano un orientamento maggiore verso la cittadinanza globale (GC+E), la cittadinanza (CE+G) o l'educazione globale (GE+C).

I sottoparagrafi che seguono riportano l'analisi e l'interpretazione dei risultati.

#### **2.4.3.1. Diventare cittadini globali a scuola**

La presenza di riferimenti alla "cittadinanza globale" (CG) piuttosto che alla "educazione alla cittadinanza globale" (GCE) indica un orientamento curricolare volto a definire la cittadinanza globale e le modalità per promuoverla. L'analisi che segue esplorerà le accezioni di GC all'interno del curriculum australiano e in che modo ci si aspetta che gli studenti all'ottavo grado di scolarità vengano formati ad essa.

L'unico periodo nel testo in cui viene espressa l'idea di cittadinanza globale è riportato all'interno dell'area di apprendimento linguistica:

The development of intercultural understanding is a central aim of learning languages, as it is integral to communicating in the context of diversity, the development of global citizenship and lifelong learning (ACARA, 2011, p.333).

Il focus è sull'*apprendimento linguistico*, finalizzato allo sviluppo della *comprensione interculturale*, la quale è fondamentale per promuovere la *comunicazione interculturale*, la *cittadinanza globale* e l'*apprendimento permanente*<sup>63</sup>. Il curriculum specifica che gli studenti sono messi a dura prova da una nuova esperienza linguistica, ma che è proprio quest'esperienza a sviluppare la competenza comunicativa per mettere in relazione diversi sfondi culturali.

Nella prospettiva del curriculum australiano, per promuovere la cittadinanza globale è richiesto che gli studenti imparino le lingue perché ciò costituisce la base della comprensione

---

<sup>62</sup> Cfr par.2.3.1.1.

<sup>63</sup> *Corsivo mio*.

interculturale. La cittadinanza globale, quindi, è intesa in senso interculturale, in relazione alla conoscenza delle altre lingue.

Riferendosi alla tipologia elaborata da Oxley e Morris (2013), questa concezione corrisponderebbe alla tipologia di “cittadinanza globale culturale”, riferita all’essere

open from other places, interested in their cultural practices and in learning about these practices through reading, travel, and personal contact, shaping a personal identity as a cosmopolitan through such experiences” (p.310).

Diversi autori (Roman, 2004; De Ruyter & Spiecker, 2008; McLaughlin, 1992) specificano le insidie concettuali che si ravvisano in questa concezione. Roman (2003), come già accennato nell’analisi della letteratura<sup>64</sup>, conia il termine “intellectual tourism” (p.240) e avverte del pericolo insito nell’uso di codici discorsivi e pratiche culturali veicolati da esperienze didattiche che poco approfondiscono le altre culture. Nella prospettiva dell’autore, tale turismo intellettuale, pur aspirando ad una immersione culturale per promuovere la diversità e la comprensione attraverso l’esposizione culturale (contemplando, ad esempio, esperienze educative quali viaggi in luoghi stranieri o incontri virtuali nel cyber-spazio con persone, luoghi e culture altre), spesso ha effetti di *voyeurismo* e vagabondaggio, giustificato dal processo di globalizzazione. La sua retorica si basa sul fornire agli studenti contemporanei le conoscenze ritenute necessarie per affrontare il complesso e sempre più connesso presunto “villaggio globale” di oggi (p.240).

De Ruyter e Spiecker (2008) specificano che “essere in grado di parlare e leggere la lingua, così come possedere conoscenze morali, politiche e sociali ed una disposizione a rispettare la legge” costituisce solo una competenza minima di cittadinanza (p.353). Nella prospettiva degli autori, per andare oltre la “minima cittadinanza” non è sufficiente parlare la lingua o essere localizzati all’interno di una società: “bisogna accedere attivamente a diverse culture”; la dimensione centrale della cittadinanza consiste nella possibilità di essere attivi nella società (p.359). Questo concetto riprende la distinzione di McLaughlin (1992) tra cittadini minimi e cittadini massimi, o culturalmente competenti.

Nel curriculum australiano, come specificato nel Glossario della materia curricolare “Educazione civica e alla cittadinanza”, la “cittadinanza passiva” consiste nell’assunzione delle responsabilità fondamentali del voto e del pagamento delle tasse, quella “attiva” si estende “al coinvolgimento e alla partecipazione civica consapevole alle questioni della società a livello locale, regionale, nazionale e globale” (ACARA, 2011, p.23).

Sulla base di queste considerazioni, la rappresentazione di cittadinanza espressa nel curriculum australiano, circoscritta all’area linguistica, rientrerebbe in quella “cittadinanza minima” che, per essere “massimizzata”, richiede di diventare attiva. L’aspettativa di un’azione responsabile è presente anche nella definizione di “cittadino”, definito come “member of a political community that grants certain rights and privileges to its citizens, and in return expects them to act responsibly such as to obey their country’s laws” (p.26), ma non in quella di “cittadino globale”. Cittadino globale è:

...person who understands their rights and responsibilities at a global level; that is, one’s identity transcends geography or political borders, and rights and responsibilities are derived from being human.

---

<sup>64</sup> Cfr par.1.3.2.2.

However, these rights and responsibilities do not have legal authority or sanctions that those conferred by a nation have (p.35).

In breve, da un cittadino ci si aspetta l'azione, da un cittadino globale comprensione. Seguendo questa argomentazione, se un cittadino attivo può “capire i suoi diritti e responsabilità a livello globale”, non è chiarito se e come un cittadino globale, la cui “identità trascende confini geografici e politici” sia o possa diventare un cittadino, impegnato nelle questioni sociali a tutti i livelli, o, come per la cittadinanza globale, la sua figura sia relegata alla sfera cognitiva della comprensione.

Il curriculum australiano non si limita a definire la cittadinanza globale, ma indica le modalità per promuoverla, e lo fa attraverso quattro materie:

1. *Geography*. “Geography helps students to be regional and *global citizens* capable of active and ethical participation” (p.83).
2. *Economic and business*. “As mass global flows of people, resources, finances and information produce social, economic, political and environmental complexities and challenges, Australia needs enterprising individuals who can make informed decisions and actively participate in society and the economy as individuals and more broadly as *global citizens*” (p.137).
3. *Visual arts*. “Learning in the Visual Arts helps students to develop understanding of world culture and their responsibilities as *global citizens*” (p.228).
4. *Digital technologies*. “Digital Technologies helps students to be regional and *global citizens* capable of actively and ethically communicating and collaborating” (p.307).

La cittadinanza globale, pertanto, presenta quattro diversi livelli, ognuno promosso dallo studio delle materie previste dal curriculum:

1. partecipazione attiva e responsabile (Geografia);
2. azione di risposta alle complesse sfide sociali, economiche, politiche e ambientali poste dai flussi globali di persone, risorse, finanze e informazioni (Economia e commercio);
3. comprensione interculturale (Arti visive)
4. comunicazione interculturale (Tecnologie digitali).

La presenza di queste materie conferma l'orientamento del curriculum australiano alla concezione culturale di cittadinanza globale, focalizzata sulle dimensioni simboliche che accomunano i membri delle società, “con particolare enfasi sulla globalizzazione delle arti, dei media, delle lingue, delle scienze e delle tecnologie” (Oxley & Morris, 2013, p.306).

Sulla base di questi elementi, il curriculum australiano si aspetta che gli studenti siano formati a diventare cittadini consapevoli delle questioni globali, capaci di comunicare, collaborare e partecipare attivamente all'economia e alla società. Tale aspettativa è implicita in una delle tre priorità trasversali del curriculum australiano, la “comprensione interculturale” la quale se da un lato educa alla convivenza all'interno di un mondo interconnesso, “assists[ing] young people to become responsible local and global citizens, equipped through

their education for living and working together in an interconnected world”<sup>65</sup>, dall’altro promuove un orientamento strettamente economico, orientato al successo lavorativo, “assist[ing] students and equipping young Australians to live and work successfully in the twenty-first century”<sup>66</sup>.

La comprensione interculturale, pertanto, pur contenendo in sé “una serie di punti d’ingresso per la GCE” (Buchanan et al., 2018, p.59), è stata inserita all’interno del curriculum quale priorità trasversale con un obiettivo più tecnico-economico<sup>67</sup>, quello dichiarato di preparare gli studenti a vivere e lavorare con successo<sup>68</sup>. Essendo una priorità trasversale, inoltre, non rientra tra le materie curriculari, proprietà di tutti e di nessuno, rischiando di rimanere ai margini della pratica in classe” (Buchanan et al, p.59).

In conclusione, secondo le premesse della seguente analisi, il curriculum australiano promuove la concezione classificabile come cittadinanza culturale. Dal momento che, come esso specifica (ACARA, 2011, p.461), la cultura è “sempre più connessa con la lingua”, ampio spazio è occupato dall’area di apprendimento linguistica, nella quale rientrano ben sedici diverse lingue previste<sup>69</sup>.

Nell’area di apprendimento linguistica, comunque, non rientra lo studio dell’Inglese, la quale rientra in un’area a sé per il suo “valore inestimabile a livello globale” insito nell’“aiutare i giovani a diventare cittadini responsabili, riflessivi, informati e attivi” (p.1122). Ciò è testimoniato dall’elevata ricorrenza dei termini legati ad essa, tra i quali: “Language\*” (4.729 risultati); “australian\*” (4.112 risultati); “cultur\*” (1.369 risultati); “student\*” (977 risultati); “teach\*” (223 risultati, di cui “teacher\*” 200 risultati) ed “education”<sup>70</sup> (117 risultati).

Da un lato, quindi, il curriculum australiano demanda alla scuola la preparazione di un cittadino, informato e attivo, pur non specificando chi sia deputato a farlo<sup>71</sup>, dall’altro considera la lingua madre, l’Inglese, come fattore principale di cittadinanza. Non è chiarito all’interno del testo in che modo la scuola debba includere *tutti* gli studenti e preparare quelli che non sono madrelingua ad essere cittadini informati e attivi. Ridimensionare l’esclusività del fattore linguistico all’interno di una prospettiva che includa altri elementi veicolati dalla concezione di GCE potrebbe ridare a elementi come la giustizia sociale e l’equità la giusta importanza.

---

<sup>65</sup> Cfr <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/intercultural-understanding/> [13/02/2020].

<sup>66</sup> Cfr <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/general-capabilities/> [13/02/2020].

<sup>67</sup> Per un approfondimento sulle due agende – l’agenda tecnico-economica e l’agenda sociale e della giustizia globale - implicite nel discorso della GCE cfr. Marshall, 2011 e Veugelers, 2011.

<sup>68</sup> Il successo, tra l’altro, richiama uno degli obiettivi educativi per i giovani australiani previsti dalla Dichiarazione di Melbourne (MCEETYA, 2008): “All young Australians become successful learners, confident and creative individuals, and active and informed citizens (Goal 2)”.

<sup>69</sup> Si pensi che esse occupano più del 60% dell’intero documento (798 pagine rispetto alle 1.325 del totale).

<sup>70</sup> Essa ricorre come categoria generale, nei Glossari delle materie (associato a termini come turismo, sicurezza, comunità, affari, salute, scuola, lingua). Risulta assente la concezione che approfondisca la natura e le finalità generali dell’educazione, così come le implicazioni della teoria e della pratica didattica.

<sup>71</sup> La parola “insegnante/i”, infatti, rappresenta appena il 15% del totale delle parole del testo.

#### **2.4.3.2. Un posto per l'educazione alla cittadinanza**

Il curriculum australiano contiene un certo numero di riferimenti alla parola chiave “globale” (G) (78 corrispondenze), ma nessuna ai sintagmi “educazione alla cittadinanza” (CE) ed “educazione alla cittadinanza globale” (GCE). Se, come illustrato, la categoria indicherebbe un orientamento all'educazione alla cittadinanza, con un contesto globale che le fa da cornice, la mancanza di ogni riferimento ad essa richiede di essere pensato.

Per dar conto di questo risultato, l'analisi ha preso in esame la concezione di “cittadinanza” delineata dal curriculum australiano: essa è “uno status giuridico, concesso per nascita o per naturalizzazione ai cittadini, che comporta determinati diritti (ad es. protezione, passaporto, voto) e responsabilità (ad es. obbedire alla legge, votare, difendere il Paese)” (ACARA, 2011, p.132).

La cittadinanza, dunque, se da un lato conferisce diritti e privilegi ai soggetti che la detengono, dall'altra esige in cambio che essi agiscano in modo responsabile. Questa concezione di cittadinanza quale status del cittadino, ottenuto automaticamente o per acquisizione, sembrerebbe richiamare quella di cittadinanza passiva sopra delineata, relegata all'assunzione dei doveri fondamentali quali voto e pagamento delle tasse. Al contrario, una concezione di cittadinanza attiva, che supporti gli studenti a diventare cittadini informati e responsabili a livello nazionale ed internazionale, richiede un quadro di riferimento specifico.

Esaminando il curriculum australiano, tale quadro potrebbe essere rintracciato all'interno della materia curricolare “Civics and Citizenship”, al fine di verificare quali conoscenze o abilità o atteggiamenti civici e di cittadinanza ci si aspetta che gli studenti imparino, e per quale tipo di società.

Un elemento che viene ripetuto è la partecipazione: agli studenti in uscita è richiesto che diventino “cittadini attivi e informati che partecipano sia all'interno della società australiana che in un mondo interconnesso” (p.116) e che lo facciano “a livello locale, regionale e globale e come individui in un mondo globalizzato” (p.117). Sembrerebbe, tuttavia, che tale partecipazione sia rinchiusa fra i confini nazionali, sia pur con un'attenzione verso il contesto internazionale, in quanto tra le finalità della disciplina è annoverata quella di “plasmare un senso di appartenenza alla società multiculturale australiana” (p.123). Bisognerebbe verificare quanto l'appartenenza e la partecipazione nazionali sottintendano un'educazione globale economica (Oxley & Morris, 2013), in cui la “condizione umana, il lavoro e le risorse interagiscono con dinamiche di potere, sotto forma di sviluppo internazionale” (p.306), orientate esclusivamente alla crescita “economica, dei consumi e dell'elitarismo” (p.309).

#### **2.4.3.3. Affrontare le sfide globali**

Il curriculum australiano contiene un certo numero di riferimenti alla parola chiave “cittadinanza” (C) (59 corrispondenze), ma nessuna ai sintagmi “educazione globale” (GE) ed “educazione alla cittadinanza globale” (GCE). Come illustrato, la categoria si riferisce a un curriculum scolastico che punti l'attenzione sulla consapevolezza internazionale e sull'assunzione delle proprie responsabilità quale membro della società. Ancora una volta, la mancanza di ogni riferimento all'educazione globale richiede una riflessione.

Da un lato, come sopra analizzato, è emerso che il curriculum australiano sia più orientato verso la cittadinanza, concepita entro una dimensione nazionale. Dall'altro lato, l'analisi per

parole chiave<sup>72</sup> ha fatto emergere la dimensione internazionale con altre connotazioni. Si riportano, pertanto, alcune considerazioni in merito all'area di apprendimento delle "Scienze umane e sociali" (*Humanities and Social Sciences*) e delle cinque materie che include: Scienze umane e sociali<sup>73</sup>; Storia; Geografia; Civismo e Cittadinanza; Economia e commercio.

L'area di apprendimento delle Scienze umane e sociali ha "a historical and contemporary focus, from personal to global contexts, and consider challenges for the future" (ACARA, 2011, p.12). Essa offre uno di quei "punti d'ingresso per la GCE" evidenziati da Buchanan et al. (2018, p.59) poiché si pone la finalità di "esplorare come le persone, le idee e gli eventi siano collegati nel tempo e sempre più interconnessi tra loro in contesti locali, nazionali, regionali e globali" (p.12). Anche le materie incluse in essa veicolano una dimensione globale, frutto dell'interconnessione a livello locale, regionale, nazionale e globale, categoria emersa anche dall'analisi della letteratura<sup>74</sup>. Si riportano, pertanto, quelle questioni in esse ricorrenti e che potrebbero essere riconducibili alla GCE.

La materia curricolare "Scienze umane e sociali" promuove una "ampia comprensione del mondo in cui viviamo e di come le persone possano partecipare quali cittadini attivi e informati con un alto livello di competenze necessarie per il 21° secolo" (ACARA, 2011, p.12). Consente, inoltre, allo studente di "contribuire al benessere e alla sostenibilità dell'ambiente, dell'economia e della società" (p.16).

La materia curricolare "Geografia" "aiuta gli studenti a diventare cittadini a livello nazionale e globale, capaci di una partecipazione attiva e responsabile" (p.83). Si pone, inoltre, la finalità di "garantire che gli studenti, in quanto cittadini informati, responsabili e attivi, possano contribuire allo sviluppo di un mondo socialmente giusto e sostenibile dal punto di vista ambientale ed economico" (p.83). Tra i contenuti previsti, è possibile ravvisare la presenza di alcune questioni globali legate alla GCE:

- "la sostenibilità, minacciata da una serie di fattori, come ad esempio i rischi naturali; il cambiamento climatico; i cambiamenti economico, sociale e tecnologico; il degrado ambientale" (p.84.);
- "il cambiamento ambientale indotto dai processi umani, come ad esempio il ciclo dell'acqua e l'urbanizzazione" (p.85);
- il concetto di sostenibilità quale "capacità dell'ambiente di continuare a sostenere le nostre vite e quelle degli altri esseri viventi nel futuro" (p.86);
- "le relazioni di causa-effetto tra il locale e il globale (esiti globali degli eventi locali) e viceversa, come ad esempio gli effetti della rimozione della vegetazione locale sul clima globale" (p.86);
- "la concentrazione urbana in Australia e la migrazione" (p.89).

La presenza di tali contenuti all'interno del curriculum australiano, comunque, non assicura che siano effettivamente trattati come richiederebbero (es. molteplicità di fonti, metodologie partecipative e attive, nuove tecnologie): come sottolineato da alcuni autori (Peterson et al., 2018, p.8), esiste una differenza sostanziale tra "*providing possibilities* for subject teachers to

---

<sup>72</sup> In tal caso, la parola chiave è "cittadinanza".

<sup>73</sup> Tale materia viene denominata HASS per non essere confusa con l'omonima area di apprendimento nella quale è inclusa.

<sup>74</sup> Cfr cap.1.

draw connections to global themes such as sustainability and human rights and *explicitly supporting* (and even *requiring* them) to do so”.

Le restanti materie, pur contenendo contenuti che potrebbero essere affrontati in prospettiva globale, sembrerebbero ancorate ad una visione *soft* di GCE<sup>75</sup> (Andreotti, 2006).

La materia curricolare Storia, ad esempio, nonostante abbia il focus sul “mondo (locale, regionale e globale) in cui vivono gli studenti” (ACARA, 2011, p.51), offrendo contenuti su persone, luoghi, culture e ambienti che si sono susseguiti nel tempo<sup>76</sup>, non esplora (e non menziona) temi come i privilegi di potere e la disuguaglianza, il conflitto e l’oppressione, i pregiudizi, l’equità o la giustizia sociale.

Analogamente, la materia curricolare “Educazione Civica e Cittadinanza”, nonostante la finalità di assicurare che gli studenti sviluppino “capacità e competenze per partecipare alla vita sociale e politica della loro nazione a livello locale, regionale e globale e come individui in un mondo globalizzato” (p.117), prevedono contenuti di portata nazionale<sup>77</sup>, circoscritte all’area della “identità nazionale” e del “senso di appartenenza delle persone” (p.127). Tuttavia, se proprio questa disciplina non approfondisce “l’interconnessione e l’interdipendenza della storia globale, così come le questioni di potere e privilegio e le diverse interpretazioni della storia” (OXFAM, 2015b, p.12), la questione chiave sulle diverse prospettive dell’identità nazionale<sup>78</sup> posta dal curriculum australiano resta una domanda retorica dall’altrettanto retorica risposta.

Allo stesso modo, la materia curricolare “Economia e Commercio”, anche se è volta a comprendere “la complessità e le sfide sociali, economiche, politiche e ambientali”, che richiedono di “essere informati e di partecipare attivamente alla società e all’economia come cittadini globali” (ACARA, 2011, p.137), pone l’accento “sulle questioni nazionali e regionali”, pur prevedendo, “ove opportuno” (p.141), di fare connessioni con le questioni della comunità locale o globale. L’aspetto critico è di definire quando sia opportuno considerare le questioni globali o l’impatto della dimensione locale sulle persone e sugli ambienti che si estendono oltre i confini nazionali.

Sulla base delle considerazioni avanzate finora e sulla constatazione che “le aree di apprendimento non sono di uguale importanza a tutti i livelli di scolarità” (DOE, 2014, p.63), bisognerebbe chiedersi se quello relativo alle “Humanities and Social Sciences” sia connotato come centrale per promuovere la GCE e lo sviluppo sostenibile a tutti i livelli.

---

<sup>75</sup> La GCE *soft* è volta ad “empower(ing) individuals to act (or become active citizens) according to what has been defined for them as a good life or ideal world” (p.6). La GCE *critical* GCE è volta ad “empower(ing) individuals to reflect critically on the legacies and processes of their cultures and contexts, to imagine different futures and to take responsibility for their decisions and actions (pp.6-7).

<sup>76</sup> Ad es. il mondo occidentale e islamico; il modo di vivere nell’Italia del Rinascimento; i Vichinghi; l’Europa medievale; il mondo dell’Asia-Pacifico; il Giappone sotto gli Shogun; l’espansione polinesiana nel Pacifico; l’espansione mongola sulla peste nera in Africa, Asia ed Europa o la conquista spagnola degli Aztechi e degli Incas.

<sup>77</sup> Ad es. il governo e la democrazia australiana; le leggi e i cittadini; cittadinanza, diversità e identità, con il focus sul modo in cui l’identità nazionale possa plasmare il senso di appartenenza alla società multiculturale australiana (p.123).

<sup>78</sup> “What different perspectives are there about national identity?” (ACARA, 2011, p.120).

#### **2.4.3.4. Quale GCE per il curriculum australiano**

Il curriculum australiano non contiene il sintagma “educazione alla cittadinanza globale”, il che significa un orientamento alla GCE assente.

Nel caso in cui il curriculum australiano sia valutato sulla base di alcune tematiche quali, ad esempio, l’educazione globale, la sostenibilità e l’educazione multiculturale (Buchanan et al., 2018), l’inclusione delle priorità trasversali sembrerebbe andare nella direzione segnata dalla GCE. Nel caso in cui, al contrario, il curriculum sia analizzato sulla base dell’inclusione di alcune questioni critiche, quali rapporti di potere, privilegi, equità e giustizia sociale (VanderDussen Toukan, 2018), esso presenterebbe dei limiti proprio in quest’area.

Nonostante il curriculum australiano offra degli spunti utili per gli insegnanti che debbano trasmettere contenuti sulle questioni globali, esso non specifica come farlo né, tantomeno, la prospettiva critica da assumere. Il rischio è che la GCE sia una questione a discrezione di ciascun insegnante, che ne declini i contenuti a seconda dei suoi interessi personali, del suo stile d’insegnamento e della sua preparazione.

Il fatto che nel testo, poi, non siano riportati i sintagmi “educazione alla cittadinanza”, “educazione globale” ed “educazione alla cittadinanza globale”, rende automatico l’interrogativo su dove sia finita l’educazione e chi la debba fare. È assente un quadro di riferimento che analizzi tutte le componenti dell’educazione, compreso il più ampio contesto non formale ed extrascolastico o quello relativo “alla formazione adulta e al lavoro” (ACARA, 2011, p.1321).

Altrettanto assenti sono gli insegnanti, nominati, come soprariportato, solo in piccolissima percentuale. Tale dato è rimarcato anche in letteratura. Mills e Goos (2017), per esempio, notano che in Australia la voce degli insegnanti venga ignorata nel dibattito pubblico sull’istruzione, sia politico che accademico. Eppure, come messo in risalto da Lamb, Maire e Doecke (2017), “Successful policy implementation needs to be accompanied by rigorous support mechanisms across the education system including investments in building the capacity of teachers” (p.45). Questo include una formazione agli insegnanti su cosa sia la ricerca educativa e, soprattutto, come applicarla all’interno della classe, nell’ipotesi condivisa da Savage e Lingard (2018) di riposizionare al centro del sistema educativo, quale suo pilastro, la qualità dell’insegnante (p.69).

#### **2.4.4. Pensieri conclusivi e questioni aperte**

Il curriculum australiano svolge un ruolo fondamentale nel delineare ciò che viene richiesto agli studenti e agli insegnanti e, in particolare, alla scuola. Esso esprime una sua filosofia, manifesta o nascosta, sulla natura e lo scopo dell’educazione. Lingard (2018) ha identificato due orientamenti curriculari possibili: uno riguarda “quale conoscenza gli studenti dovrebbero imparare e conoscere”, l’altra rimanda a “che tipo di persone essi dovrebbero diventare” (p.260).

In riferimento a che tipo di persone ci si aspetta che gli studenti diventino, il curriculum australiano tratteggia tre tipologie: studenti di successo; individui sicuri di sé e creativi; cittadini attivi e informati. E tali tipologie corrispondono a tre diversi punti di vista assunti all’interno del curriculum australiano:



- La scuola australiana deve preparare gli studenti a diventare studenti di successo.

Se il termine inglese “successo” è utilizzato nella sua accezione di “risultato favorevole o desiderato”, si potrebbe ipotizzare che lo scopo principale dell’educazione australiana sia quello di offrire agli studenti la possibilità di ottenere risultati favorevoli o desiderati, come il completamento di un diploma o una qualifica professionale che permetta loro di lavorare o d’iniziare una carriera.

- La scuola australiana deve aiutare gli studenti a diventare individui sicuri di sé e creativi.

Questa tipologia rientra nello “sviluppo intellettuale, fisico, sociale, emotivo, morale, spirituale ed estetico dei giovani australiani” (MYCEETA, 2008, p.4) così com’è stato descritto nella Dichiarazione di Melbourne. Se si considera che il termine inglese “creatività” indichi la capacità di “portare all’esistenza”, ma anche di “progettare, creare, produrre attraverso la capacità immaginativa” in vista di finalità comuni, l’educazione australiana offre una risposta alle domande “su come dovremmo relazionarci l’un l’altro, sulla comunità più ampia e sul mondo più vasto” (DOE, 2014, p.21). Come confermato da Vigliante (2019), la modalità più efficace per promuovere un curriculum orientato alle competenze trasversali, e in particolare alla comprensione interculturale, è parlare di somiglianza, transcendendo il discorso “noi-loro” e riflettendo su come rendere uguali gli esseri umani.

- La scuola australiana educa cittadini attivi e informati.

Il testo non specifica quali siano le questioni contemporanee cruciali per il benessere della società australiana che si colloca in una comunità globale sempre più interconnessa. Non chiarisce, altresì, quali responsabilità un cittadino globale debba assumersi. Quel che manca, inoltre, è una visione critica delle materie curriculari e dei contenuti prescritti, con il rischio di fare gli interessi degli “studenti provenienti da ambienti privilegiati” (DOE, 2014, p.40), senza affrontare la questione legata alla natura del potere (come, ad esempio, il capitalismo o le istituzioni occidentali), ai privilegi e all’emarginazione sociale, propedeutici per una trasformazione radicale della società.

Rispetto al quadro teorico dello studio, il curriculum australiano dovrebbe includere cinque aspetti al fine di fornire una cornice concettuale alla GCE:

### *I soggetti*

Nel curriculum australiano, gli insegnanti (*teach\*=366*) e gli studenti (*student\*=977*) ricorrono in misura ridotta rispetto al totale delle parole del testo (377.401).

L’elemento degno di nota è che, come esplicitato dal Dipartimento dell’Istruzione australiano (DOE, 2014), compito degli insegnanti sia quello di:

- trasmettere contenuti disciplinari;
- promuovere competenze trasversali;
- pianificare programmi di insegnamento/apprendimento nel contesto delle priorità

trasversali.

In pratica, gli insegnanti costituiscono un soggetto implicito del discorso curriculare, con il rischio “di essere dequalificati” (DOE, 2014, p.14) considerato il movimento “di enfattizzazione degli studenti” e “del processo rispetto al contenuto” (p.61). La ricerca basata su evidenze conferma che gli insegnanti rappresentino “i principali attori del processo educativo” (Hattie, 2012, p.22).

### *L'oggetto*

Nel curriculum australiano, le questioni globali ricorrono solo in misura ridotta. Ad esempio, alcune sfide globali, come lo sviluppo sostenibile (usato 2 volte), la giustizia sociale (usato 7 volte), l'interdipendenza (usato 18 volte), vengono usate in minima parte; altre, come la risoluzione dei conflitti o i diritti umani (*Department for Education and Employment*, DfEE, 2000), sono del tutto assenti.

### *La metodologia*

Il curriculum australiano menziona la metodologia una sola volta, riferita alla “indagine geografica”, basata sul processo di *inquiry*, incentrata sullo studente e finalizzata all'acquisizione delle conoscenze essenziali della materia.

Un curriculum che non metta in risalto questo elemento, non chiarisce quali strategie, attività o stimoli e materiali siano considerati rilevanti per l'esperienza degli studenti, che, come riportato nella letteratura didattica (Hattie, 2012), influenza direttamente la creazione di un clima di classe positivo e i risultati del processo di insegnamento/apprendimento.

### *Il contesto*

Nel testo del curriculum australiano il termine classe ricorre (*class\*=390*) principalmente nell'area di apprendimento linguistica con l'accezione di contesto di “interazioni, routine e attività” (ACARA, 2011, p.439).

Inteso in questa accezione, esso “fornisce il sostegno e crea opportunità per la pratica e la sperimentazione linguistica” (p.438). Gli studenti, in tal modo, “partecipano, danno attenzione a risorse e materiali e scambiano informazioni e idee con l'insegnante ed i compagni” (ACARA, 2011, p.546). Al contrario di un curriculum costruito intorno alla GCE, manca qualsiasi accenno ad una pianificazione che includa la partecipazione dell'intera scuola e della comunità locale, come confermato dal Dipartimento dell'Istruzione australiano (DOE, 2014): “The Australian Curriculum is overwhelming schools and classrooms [...] with a crowded curriculum that restricts flexibility and choice at the local level” (p.14). Peterson et al. (2018), ad esempio, suggeriscono di rendere le dimensioni globali più esplicite nel curriculum australiano.

### *I valori*

Il curriculum australiano include la dimensione dei valori (utilizzati 357 volte) all'interno della società australiana, passata e presente: “Who we are, who came before us, and traditions

and values that have shaped societies” (ACARA, 2011, p.12).

Nonostante il termine ricorra più frequentemente rispetto ad altri sopra analizzati, viene usato di meno rispetto agli altri a cui viene associato nel definire le più ampie finalità della scuola, come competenze, conoscenze o comprensione<sup>79</sup>. Emerge l’idea di scuola focalizzata sull’acquisizione dei contenuti essenziali, nel quale l’apprendimento è incentrato sugli studenti, all’interno di un contesto classe in cui gli insegnanti assumono il ruolo di facilitatori o guide. Una prospettiva curricolare di GCE, al contrario, ridistribuisce tutte le risorse educative all’interno delle dimensioni che la caratterizzano: cognitiva, o delle conoscenze; socio-emotiva, o dei valori; comportamentale, o delle azioni.

In conclusione, sulla base delle considerazioni avanzate finora, la presente analisi ha evidenziato le concezioni prevalenti promosse dal curriculum australiano, vale a dire culturale ed economica (Oxley & Morris, 2013). Ha evidenziato, altresì, i limiti e le aree di miglioramento in esso, vale a dire obiettivi, contenuti e metodologia da attuare in aula e al di fuori di essa da riallineare alla GCE al fine di includerla a tutti i livelli.

## 2.5. Il caso italiano: la GCE nelle “Indicazioni Nazionali”

In Italia, diversamente dall’Australia, non esiste un testo unico per il curriculum, da applicare a livello nazionale. Il curriculum d’istituto, infatti, viene formulato a partire dal quadro di riferimento esplicitato dalle Indicazioni nazionali, documento emanato nel 2012 ed entrato in vigore a partire dall’anno scolastico 2013/2014.

Le Indicazioni nazionali vengono definite quale “punto di riferimento per la progettazione del curriculum da parte delle istituzioni scolastiche”<sup>80</sup>. Nel rispetto della legge e del Regolamento sull’autonomia scolastica<sup>81</sup>, ogni scuola elabora il proprio curriculum sulla base dei traguardi formativi tracciati dal documento nazionale. A partire dal curriculum d’istituto, ogni insegnante sceglie “le esperienze di apprendimento più efficaci, le scelte didattiche più significative, le strategie più idonee, con attenzione all’integrazione fra le discipline e alla loro possibile aggregazione in aree” (MIUR, 2012, p.17).

Agli insegnanti è richiesto di diventare “co-elaboratori, protagonisti e responsabili delle scelte effettuate, [...] chiamati ad assumersi significative responsabilità progettuali”<sup>82</sup>.

Ogni scelta dell’insegnante, pertanto, si colloca a metà tra le istanze nazionali, rappresentate dalle Indicazioni, che prescrivono una lista di obiettivi e contenuti definiti a prescindere da ogni riferimento alle realtà locali, e quelle della comunità scolastica, riprodotta dal curriculum, “principale strumento della progettualità didattica [...] in rapporto di reciprocità culturale e didattica con l’ambiente”<sup>83</sup>.

Sulla base delle considerazioni avanzate fin qui sulla natura del curriculum italiano, la

---

<sup>79</sup> Ad esempio: *Understanding* (1168 occorrenze), *Knowledge* (648 occorrenze), *Skills* (542 occorrenze), *Work* (334 occorrenze), *ability* (102 occorrenze), *competencies* (17 occorrenze).

<sup>80</sup> Cfr [www.miur.it](http://www.miur.it) [31/01/2020].

<sup>81</sup> Le istituzioni scolastiche hanno autonomia didattica, organizzativa e di ricerca, sperimentazione e sviluppo. Cfr Legge 59/1997 e Regolamento DPR 275/1999.

<sup>82</sup> Cfr [https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/curricolo\\_indicazioni.pdf](https://archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/curricolo_indicazioni.pdf) [31/01/2020].

<sup>83</sup> Cfr nota 126. Sulla base del contesto locale, delle sue risorse o dei problemi che lo distinguono, ad esempio, ogni scuola potrebbe integrare gli insegnamenti da proporre agli studenti, aumentando il monte orario di alcuni insegnamenti o introducendo una nuova organizzazione.

metodologia di analisi creata per il contesto australiano non è applicabile a quello nazionale. L'analisi, pertanto, prenderà in considerazione il testo delle Indicazioni nazionali, con particolare al primo ciclo d'istruzione (scuola primaria di secondo grado) quale documento nel quale lo Stato, attraverso obiettivi, contenuti (aree disciplinari e discipline) e traguardi per lo sviluppo delle competenze, definisce i livelli essenziali d'apprendimento da garantire sull'intero territorio nazionale.

### **2.5.1. La cittadinanza globale come “nuovo scenario”**

Già dal titolo scelto, “Indicazioni nazionali e nuovi scenari” (MIUR, 2018)<sup>84</sup>, il documento mette al centro il tema della cittadinanza, anche in chiave europea e globale, individuato quale cornice di senso e significato entro il quale inquadrare il curriculum e la didattica al suo interno.

La cittadinanza globale viene introdotta nel paragrafo di apertura del documento, annoverata tra “i nuovi scenari”, assieme alla sostenibilità e alla coesione sociale che, sulla base delle “sollecitazioni” da parte di “autorevoli e importanti istituzioni sovranazionali, quali ONU, UE, e Consiglio d'Europa”, richiedono un adeguamento della scuola per affrontarle (p.3). Il “successo scolastico di tutti gli studenti” (p.4) è promosso attraverso l'alfabetizzazione di base, lo sviluppo di un pensiero critico e autonomo e la costruzione del proprio itinerario didattico e personale a partire da bisogni formativi concreti.

In qualche pagina più avanti, tuttavia, alcuni di quei “nuovi scenari” cambiano forma. La coesione sociale non viene più menzionata e l'educazione alla cittadinanza perde l'aggettivo *globale* per lasciare il posto alle competenze-chiave, definite dal Parlamento Europeo e del Consiglio (2006) come capacità di applicare quanto appreso in altri ambiti (es. studio, lavoro, sviluppo professionale e personale) e descritte nel contesto europeo in termini di “responsabilità e autonomia” (p.5). Tra esse, le competenze civiche<sup>85</sup> vengono descritte dalla Commissione Europea (2018) come “capacità di agire da cittadini responsabili e di partecipare pienamente alla vita civica e sociale, in base alla comprensione delle strutture e dei concetti sociali, economici e politici oltre che dell'evoluzione a livello globale e della sostenibilità” (p.5). La competenza civica così intesa comprende la dimensione globale e quella della sostenibilità, alla base della partecipazione attiva alla vita civica e sociale.

La dimensione dell'attività già emersa dall'analisi della letteratura<sup>86</sup>, ritorna anche all'interno di un documento politico quale le Indicazioni nazionali. In esse si richiede che gli insegnanti “nutrano” la cittadinanza attiva e responsabile non tanto trasformando i contenuti insegnati, quanto progettando percorsi di acquisizione di “abilità e competenze culturali, metacognitive, metodologiche e sociali” (p.8). Come specificato nel documento, le pratiche di cittadinanza attiva non si limitano a coinvolgere gli aspetti disciplinari del curriculum, ma investono le modalità comunicative e di gestione delle relazioni di classe da parte dell'insegnante. Le sue scelte didattiche potrebbero rispecchiare un orientamento alla cittadinanza (es. promozione dell'autonomia, dei rapporti di solidarietà o del pensiero critico)

---

<sup>84</sup> Si tratta della versione più recente delle Indicazioni nazionali del 2012.

<sup>85</sup> Nel documento del 2006 erano descritte come “competenze sociali e civiche” (Parlamento Europeo e del Consiglio, 2006).

<sup>86</sup> Cfr capitolo 1.

oppure andare in direzione opposta ad esso (es. stimolare passività o competizione o un apprendimento esecutivo, inconsapevole o acritico).

Nella scuola dell'infanzia, l'educazione alla cittadinanza assume la forma di rispetto di sé, dell'ambiente e della natura e può essere promossa attraverso il dialogo, il quale implica l'ascolto e l'attenzione al punto di vista altrui, e il riconoscimento di diritti e doveri uguali per tutti.

Nella scuola del primo ciclo<sup>87</sup>, essa diventa un tema trasversale che, interessando ogni ambito della vita di un individuo e le sue relazioni con gli altri e con l'ambiente, "impegna tutti i docenti a perseguirlo nell'ambito delle proprie ordinarie attività" (p.6). Interessa tutte le grandi aree del sapere, singolarmente e nelle connessioni tra i diversi ambiti disciplinari, coinvolgendo il contesto locale più ampio (comunità scientifica, esperti di diversi ambiti, associazioni professionali, altre scuole). Questo conferma, come in letteratura (Osler & Vincent, 2002), l'esigenza che la GCE permei l'intero programma scolastico, collocandosi nel curriculum con "uno status chiaro e delle risorse adeguate all'interno di un'area specifica del programma scolastico" (p. 32).

Il quadro di riferimento così inteso fornisce un veicolo concreto attraverso il quale la GCE può essere declinata all'interno di un curriculum orientato ad essa secondo diverse accezioni (quali, ad esempio, l'inclusione, l'azione/partecipazione o la sostenibilità). L'aspetto critico è legato al fatto che la GCE sia demandata principalmente all'insegnante, che deve muoversi in questo "orizzonte di riferimenti". L'introduzione della cittadinanza quale elemento centrale attorno al quale le Indicazioni nazionali ruotano offre reali opportunità per lo sviluppo di conoscenze, competenze e valori specifici. La loro fattibilità, tuttavia, dipenderà da dove l'insegnante deciderà di spingersi o restare, andando oltre i singoli contenuti della materia insegnata e addentrandosi in altri ambiti disciplinari oppure tracciando un confine mono-disciplinare o mono-tematico per la cittadinanza. Diversamente dal testo del curriculum australiano, in cui l'insegnante risulta assente, nelle Indicazioni tale figura è fin troppo presente, con responsabilità non solo didattiche ed educative, ma anche progettuali, organizzative e relazionali in aula e al di fuori di essa. Questo motiverebbe la richiesta da parte dello Stato di professionalizzazione e formazione continua.

Il testo del curriculum italiano, da una parte, sembrerebbe offrire un quadro teorico di riferimento ampio e articolato che inglobi le dimensioni associate all'educazione alla cittadinanza, anche in chiave globale. L'aspetto critico è costituito dalla sua natura non prescrittiva, con il rischio, analogo al curriculum australiano, di restare ai margini della pratica scolastica e del contesto d'aula.

## **2.5.2. Tutte per una. Le discipline per la cittadinanza**

Nelle Indicazioni le discipline curriculari sono denominate quali strumenti culturali per la cittadinanza in quanto concorrono tutte alla promozione dell'esercizio della cittadinanza attiva.

La prima disciplina nella quale l'esercizio della cittadinanza trova posto è costituita proprio dalla Lingua italiana. Analogamente a quanto avviene nel curriculum australiano, il

---

<sup>87</sup> Nonostante fin dal 2008 fosse stato introdotto l'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", associato all'area storico-geografica.

possesso di “sicure competenze linguistiche” (p.9) costituisce la condizione necessaria per l’espressione del sé e del proprio sapere, per avere accesso alle informazioni, costruire le proprie conoscenze e creare relazioni comunicative. Diversamente da esso, nella Indicazioni il riferimento all’esistenza di classi multilingui con nuove esigenze di insegnamento/apprendimento viene risolto richiedendo a tutti gli insegnanti, non solo a quelli dell’area linguistica, la formazione all’uso di approcci integrati e multidisciplinari innovativi. Ancora una volta, si allargano le competenze richieste agli insegnanti.

L’ambito storico-geografico contribuisce direttamente all’educazione alla cittadinanza attiva, nella quale confluisce non solo l’educazione al patrimonio culturale, ma anche l’educazione alla cittadinanza globale. Le indicazioni, a tal proposito, fanno riferimento alla guida pedagogica UNESCO (2018a) per far emergere la necessità di comprendere la natura interconnessa sia degli esseri umani quali cittadini di una comunità globale sia delle sfide attuali della modernità.

L’area matematico-scientifica concorre a sviluppare competenze rilevanti per la formazione di una cittadinanza attiva e consapevole, basata sulla capacità di dibattere, argomentare, comprendere i punti di vista e le argomentazioni altrui. Essa può includere la promozione del pensiero computazionale, processo mentale usato per risolvere problemi sulla base di metodi e strumenti propri di una strategia, e quello scientifico, necessario per fornire l’abilità di porre domande, osservare, raccogliere dati, costruire ipotesi o verificarle. Queste capacità sono importanti per costruire un pensiero critico che sappia leggere la realtà razionalmente, senza pregiudizi e false credenze. “Per il conseguimento di questi obiettivi è indispensabile una didattica delle scienze basata sulla sperimentazione, l’indagine, la riflessione, la contestualizzazione nell’esperienza, l’utilizzo costante della discussione e dell’argomentazione” (p.14).

L’area artistica e quella del corpo e movimento sono rilevanti per uno sviluppo armonico ed integrale della personalità e per formare un cittadino consapevole dell’alto valore dei beni artistici, ambientali e culturali, da cui ne discende la necessità della sua tutela. Si tratta di ambiti che, promuovendo finalità comunicativo/espressive e di promozione delle relazioni e della cittadinanza, risultano determinanti per la GCE.

In riferimento al modello d’analisi del curriculum di Ibrahim (2005), sembrerebbe che il testo delle Indicazioni Nazionali presenti alcuni elementi orientati alla GCE, quali la connessione fra le dimensioni locale e globale; i valori legati alla cittadinanza globale e alcune questioni globali. È possibile rintracciare, inoltre, alcuni processi di indagine delle questioni globali da parte degli studenti attraverso l’uso di fonti e prospettive diverse, dibattiti ed attività laboratoriali, scolastiche e comunitarie. Tali elementi, tuttavia, sono stati rintracciati attraverso un’operazione analitica, che ne ha scomposto le singole parti al fine di individuare connessioni con la GCE. Nella valutazione complessiva, l’elemento che emerge anche qui è l’assenza della GCE all’interno di obiettivi, contenuti e risultati attesi, vale a dire all’interno del curriculum.

## **2.6. Elementi di *policy* per l’osservazione d’una lezione in aula per la GCE**

L’analisi presentata in questo capitolo si è articolata su due piani distinti: il primo ha riguardato le ricerche comparative internazionali effettuate nel campo della GCE, in particolare IEA-ICCS; il secondo ha analizzato il curriculum quale documento nel quale i

programmi e le politiche educative vengano relazionati con le pratiche da attuare in aula, con effetto diretto sull'azione degli insegnanti. Per Tarozzi e Inguaggiato (2018), ad esempio, un curriculum può dirsi rilevante solo quando abbia un effetto sull'operato degli insegnanti.

A conclusione di questa analisi, due elementi sono emersi dai documenti considerati, che potrebbero essere inclusi all'interno del modello per l'osservazione in aula della GCE, presentato alla fine del primo capitolo.

Il primo elemento è il clima di classe aperto, definito come l'occorrenza di alcune condizioni durante le discussioni in classe su tematiche di attualità sociale e politica. In particolare, l'insegnante presenta diversi punti di vista e incoraggia gli studenti a farsi una propria opinione, ad esprimerla anche quando differente da quella degli altri e a sollevare e dibattere questioni collegate, ma diverse.

Un clima di classe aperto al dibattito sulle questioni sociali e politiche incoraggia la partecipazione attiva degli studenti e promuove la messa in atto di abilità e competenze connesse con la dimensione civica e di cittadinanza, all'interno di un contesto di relazioni positive che coinvolga gli studenti all'apprendimento<sup>88</sup>.

Il clima di classe aperto costituisce un costrutto d'interesse per lo studio. In primo luogo, per la sua natura "evidente", osservabile quale insieme di eventi comunicativi verbali e non verbali (rilevabili per presenza/assenza, intensità e durata) manifestati dall'insegnante in relazione con gli studenti all'interno di una lezione su tematiche legate alla GCE. In secondo luogo, perché sostenuto da un'ampia letteratura di riferimento: la sua associazione con i risultati positivi di apprendimento delle conoscenze civiche costituisce "uno dei risultati più stabili degli studi IEA relativi all'Educazione Civica dal 1971, confermato anche dai diversi ricercatori che nel tempo hanno condotto analisi secondarie" (INVALSI, 2017, p. 154).

Il secondo elemento è la sostenibilità, intesa quale capacità ambientale di sostenere la vita presente e degli altri esseri viventi nel futuro. Include tematiche ambientali come il cambiamento climatico; il degrado ambientale; i rischi naturali; l'effetto dei processi umani sull'ambiente, come ad esempio il ciclo dell'acqua e l'urbanizzazione; le migrazioni, i flussi di materie prime e di risorse. Nell'accezione di *view of the good life*, veicolata dal curriculum australiano, include l'educazione allo sviluppo sostenibile e a stili di vita sostenibili, sul quale incidono i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura della pace e della non violenza, la cittadinanza globale e l'apprezzamento della diversità culturale.

L'ambiente è stato inserito in un curriculum orientato all'educazione alla cittadinanza, anche in chiave globale, poiché la sua sostenibilità comporta una determinata visione che investe conoscenze, comportamenti e la dimensione valoriale implicita nella "buona vita". L'attuale emergenza dell'educazione ambientale è dovuta all'esigenza non solo di comprendere l'ambiente, per essere consapevoli della sua importanza e delle minacce scaturite da azioni umane irresponsabili, ma soprattutto di formare persone che sentano e si assumano la responsabilità nei suoi confronti. Ciò comporta la legittimazione all'interno del sistema scolastico dell'obiettivo manifesto di formare futuri cittadini attivamente impegnati per la sostenibilità e lo sviluppo sostenibile.

Nella concezione di cittadinanza responsabile, pertanto, assume uno spazio sempre più

---

<sup>88</sup> L'area delle interazioni sociali a scuola è una delle tre aree inclusa da IEA-ICCS 2016 rispetto a quella del 2009, in virtù della centralità del ruolo assunto dalla partecipazione scolastica.

considerevole la questione ambientale e della sua sostenibilità, per cui nell'educazione alla cittadinanza, anche in chiave globale, convergono due programmi educativi, fino a qualche decennio fa considerati separatamente: alla cittadinanza, da un lato, ed ambientale o dello sviluppo sostenibile dall'altro.

Sia pure l'educazione allo sviluppo sostenibile e la GCE presentino dei punti in comune, il focus del presente lavoro resta sulla GCE, orientata a sviluppare una maggiore consapevolezza dei problemi globali ambientali nell'assunzione della propria responsabilità globale e di cittadinanza.

Se gli elementi del clima di classe aperto e della sostenibilità sono emersi specificamente dall'analisi del presente capitolo, ve ne sono altri che confermano la revisione della letteratura, imprescindibili di un curriculum orientato alla GCE, tra cui:

- l'analisi delle questioni globali, che includa la ricerca di possibili soluzioni;
- l'indagine delle connessioni fra la dimensione locale/nazionale e quella globale;
- l'identificazione dei valori legati alla cittadinanza globale.

Anche alcuni processi vengono confermati come indispensabili per promuovere la partecipazione alle questioni globali:

- la considerazione di fonti d'informazione e prospettive differenti;
- l'esplorazione della dimensione valoriale e degli atteggiamenti sulla base di discussioni o azioni in aula;
- la pianificazione/negoziazione e partecipazione ad attività scolastiche e comunitarie durante lo studio di questioni globali.

L'analisi dei documenti di *policy* selezionati ha fatto emergere ulteriori elementi rilevabili in aula, che saranno approfonditi nel terzo capitolo dal punto di vista della didattica.



### 3. Implicazioni didattiche d'una lezione in aula per l'Educazione alla Cittadinanza Globale

*SOCRATE: Cerca di immaginare questa scena. [...] Gli uomini incatenati vedono sulla parete della caverna le ombre dei pupazzi che si muovono. Secondo te vedono anche altro? [...] Secondo te questi uomini incatenati cosa pensano di quello che vedono?*

*GLAUCONE: Io credo, Socrate, che loro pensano che quello che vedono sia la realtà. Se vedono solo ombre che parlano, le ombre che parlano sono per loro l'unica realtà!*

*SOCRATE: È così infatti, a loro capita quello che accade anche a noi: crediamo che ciò che vediamo sia l'unica realtà. [...].*

*IRENE: Secondo me Platone ha scritto questo mito per far capire che quando uno sta sempre al buio e vede solo delle cose, pensa che sia quello il mondo [...]. Invece, se qualcuno esce e si guarda intorno, capisce... [...].*

*SIMONE: [...] Per me questo mito voleva dire che degli uomini, se restano in una stanza vedendo solo delle ombre, non hanno mai visto la realtà. Loro hanno vissuto in un altro mondo, in un secondo mondo, che però non era vero.*

*FRANCO: Forse non è che non era vero, era solo una parte della realtà.*

Lorenzoni, F. (2014). *I bambini pensano grande. Cronaca di una avventura pedagogica*. Palermo: Sellerio, pp.115-120.

#### 3.1. Una riflessione metodologica

La revisione della letteratura, della *policy* e delle ricerche comparative internazionali analizzate finora mettono in risalto specifici elementi considerati imprescindibili nella programmazione di una lezione orientata alla GCE. La prospettiva, come visto, è ancora quella della letteratura scientifica e delle politiche educative. Non è stato ancora approfondito quali siano le implicazioni didattiche della GCE o della sua “versione pedagogica”<sup>89</sup>, propedeutici all’elaborazione di possibili “indicatori di GCE”.

Il presente capitolo intende esplorare quali dimensioni della GCE, così come definita da questo lavoro, siano “fattibili” all’interno della classe, in linea con un approccio *Evidence Based Education* che trova il suo presupposto teorico nella necessità di rintracciare “evidenze”<sup>90</sup> riassumibili nella ricerca di “che cosa funzioni” in aula (Hattie, 2012). Tali evidenze, proprio perché ricomprese all’interno di un quadro teorico e trasferibili, cioè potenzialmente riapplicabili in altri contesti, hanno il potenziale di integrare la ricerca educativa e la professionalità didattica. Cohen et al. (2011) definiscono la ricerca di evidenze propria di questo approccio come un’esigenza della comunità educativa:

---

<sup>89</sup> Il riferimento è a ciò che Calvani (2018), nell’analizzare la dimensione socioculturale e istituzionale della didattica, definisce come “versione pedagogica del sapere”, traducibile nella richiesta alla scuola di trasformare il sapere sapiente in sapere insegnabile e, infine, in sapere appreso (p.24).

<sup>90</sup> Ove per evidenze si intende “l’insieme di fatti, eventi, dati contestuali, intuizioni, sensazioni, ecc., che costituiscono il bagaglio esperito dal ricercatore nella sua attività di ricerca” (Trinchero, 2002, p.27).

the educational community needs evidence on which to base its judgements and actions. The development of indicator systems worldwide attests to the importance of this, be it through assessment and examination data, inspection findings, national and international comparisons of achievement, or target setting (p.335-336).

Dipanare le questioni della GCE alla luce delle implicazioni didattiche richiede di ripensare nuove modalità in cui il discorso sulla GCE si intrecci sia con quello della didattica che con quello della pratica professionale, non sempre caratterizzati dalle stesse logiche. Ad esempio, se da un lato la letteratura sulla GCE evidenzia la bontà di strategie didattiche basate sui processi di *inquiry* e di *problem solving*, dall'altro sulla base gli studi maggiormente significativi in termini di *evidence*, “risultano di scarsa efficacia la famiglia dell'*inquiry based learning* e del *problem solving learning*” (Calvani, 2018, p.46). Al contrario, i processi comunicativi, interattivi e partecipativi i quali, come visto, emergono con frequenza nella letteratura sul tema, sono anche quelli che rendono una lezione “efficace”. Dal momento che ognuno degli aspetti implicati nella didattica apre discussioni quanto ampie tante complesse, occorre specificare che le considerazioni su di essi abbiano come lente il discorso sulla GCE: le interazioni tra l'insegnante e gli studenti, ad esempio, che richiederebbero uno spazio di trattazione a parte, saranno considerate dal punto di vista della GCE, nei termini in cui siano orientate alla GCE o riguardino contenuti globali o inerenti alla cittadinanza globale.

In linea generale, ragionare sulla didattica della GCE risponde alla finalità del quadro teorico di ricostruire in un quadro unitario i criteri empirici riferibili ad una lezione in aula per la GCE, a partire dalla letteratura. Tale operazione implica selezionare solo quegli aspetti presenti in letteratura che “potrebbero funzionare in classe” e che trovino un corrispettivo operazionalizzabile nei termini del clima di classe aperto e degli obiettivi. Ognuno di essi è riconducibile alle azioni dell'insegnante, ricomprese alla luce delle scelte che si traducono in una lezione per la GCE, e traccia delle *intenzioni*, concezioni o “cornici mentali”<sup>91</sup> ad esse sottese.

Inquadrare il clima di classe aperto all'interno della cornice concettuale della GCE risponde ad una duplice esigenza:

- Indagare gli effetti di alcune “evidenze” di GCE<sup>92</sup> emerse dalla letteratura e sovrapponibili con le dimensioni del clima di classe aperto discussione sulle questioni socio-politiche dell'attualità, interazioni in aula e partecipazione attiva da parte degli studenti;
- Verificare le implicazioni del programmare uno spazio in cui promuovere la condivisione di idee sulle questioni della GCE in una lezione orientata ad essa.

L'interesse di analizzare una lezione per la GCE a partire dai suoi obiettivi è motivato dalla centralità della loro funzione, messa in risalto dalla letteratura didattica. Nella revisione della Tassonomia di Bloom (Anderson & Krathwohl, 2011), essi riguardano i modi in cui ci

---

<sup>91</sup> Per Hattie (2012), la cornice mentale rappresenta quel fattore chiave che permette agli insegnanti di ottenere un feedback rispetto alla loro influenza sull'apprendimento degli studenti e, quindi, di cambiare, migliorare o continuare ad usare i loro metodi di insegnamento. È la ricerca di prove relative a tre domande: “Dove vado?”, “Come?” e “Dove andrò dopo?” e costituisce tra le influenze più potenti sui risultati degli studenti (p.160).

<sup>92</sup> In termini di ricerca, come accennato nel primo capitolo, è possibile parlare di dimensioni della GCE, vale a dire di fattori empiricamente rilevabili, quale effetto del processo di operazionalizzazione effettuato al fine di una traduzione empirica di un concetto complesso quale la GCE (Trinchero, 2002).

si aspetta che gli studenti siano cambiati dal processo educativo: “in education, objectives indicate what we want students to learn; they are explicit formulations of the ways in which students are expected to be changed by the educative process” (p.3). Per Hattie (2012), essi costituiscono un aspetto centrale della lezione, poiché, descrivendo ciò che l’insegnante ritiene che gli studenti debbano apprendere, motivano la scelta di azioni e situazioni specifiche per raggiungerlo. Anche per Calvani (2018) essi costituiscono l’aspetto fondamentale di una lezione efficace laddove specifichino chiaramente che cosa lo studente dovrà apprendere e come: “sopra ogni cosa c’è un punto fondamentale che segna e caratterizza un insegnante esperto: la chiarezza circa l’obiettivo a cui intende portare l’allievo e la capacità di renderglielo chiaro” (p.10).

In conclusione, il capitolo intende connettere il discorso della GCE a quello della didattica, intesa quale studio finalizzato a “progettare, allestire, gestire contesti che vengono corredati di specifici dispositivi ritenuti atti a favorire processi acquisitivi” (Calvani, 2000, p.125). Questa operazione risponde all’esigenza di dare valore agli attori principali di questo processo:

- da un lato l’insegnante, nel quadro delle sue competenze che sono prima di tutto didattiche, ma anche progettuali e relazionali;
- dall’altro gli studenti, chiamati a misurarsi con precisi obiettivi e compiti di apprendimento, dietro ai quali è sotteso una certa idea dell’agire didattico dell’insegnante.

### **3.2. Il clima di classe aperto. Un inquadramento del costruito nella letteratura teorica di ricerca**

Diversamente dalla GCE, il clima di classe aperto è un costrutto strettamente definito nella letteratura sull’ECC, tanto da essere utilizzato quale variabile all’interno degli studi di settore, in particolare nelle indagini internazionali IEA<sup>93</sup>, in cui risulta come predittore positivo della conoscenza civica degli studenti<sup>94</sup>.

Secondo Torney-Purta et al. (2001), il clima di classe aperto alla discussione si riferisce alle percezioni individuali degli studenti rispetto all’atmosfera favorevole all’espressione delle proprie opinioni e discussioni in aula, coinvolgendo le relazioni tra gli studenti e con gli insegnanti (p.151). L’elemento centrale messo in risalto dagli stessi autori è “la convinzione degli studenti di essere incoraggiati a parlare apertamente in classe” (p.141): la misura in cui gli studenti sperimentino le loro aule come luoghi in cui sia possibile analizzare le questioni ed esplorare le loro opinioni, confrontandosi con quelle dei loro compagni, rappresenta una dimensione centrale dell’educazione civica e della cittadinanza.

---

<sup>93</sup> Il riferimento è ai quattro cicli di indagini condotti dall’IEA sull’educazione civica sin dagli anni settanta (*CIVED*) e sull’educazione alla cittadinanza sin dagli anni duemila (*ICCS*), all’interno dei quali la percezione di un clima di classe favorevole alla discussione è risultato positivamente associato alla conoscenza civica degli studenti, tanto da risultare come uno dei risultati più stabili sull’argomento (Schulz et al., 2017; Schulz et al., 2010; Schulz, 2005; Torney-Purta et al., 2001; Torney, Oppenheim, & Farnen, 1975).

<sup>94</sup> “One of the most important findings of the 1971 IEA Civic Education Study was that the students’ belief that they were encouraged to speak openly in class was a powerful predictor of their knowledge of and support for democratic values, and their participation in political discussion inside and outside school” (Torney-purta et al., 2001, p.141).

Per Gainous e Martens (2016) il clima di classe aperto è qualcosa di più dell'uso della discussione quale strumento educativo, ma riguarda la preparazione alla partecipazione e all'impegno politico quale esercizio che avviene già all'interno della classe. La sua rilevanza risiede nella realizzazione di alcune attività possibili solo all'interno di una lezione strutturata come un dibattito politico quali, ad esempio, esprimere la propria opinione, apprezzare quella altrui e dissentire anche con chi ha un ruolo diverso o di maggiore potere.

Ehman (1980b) ne fornisce una definizione lapidaria: "classroom climate refers to how teaching is carried out"<sup>95</sup> (p.108) e specifica altrove (1980a) tre condizioni perché esso si attui: riguardare questioni controverse, discutere tutti gli aspetti di un problema, piuttosto che limitarsi ad un solo punto di vista e far percepire agli studenti la libertà di esprimere le proprie opinioni (p.255).

Le definizioni fornite da diversi autori nel corso del tempo, come saranno approfondite all'interno del capitolo, confermano che un clima di classe è aperto quando una questione viene analizzata e dibattuta attraverso l'esplorazione delle opinioni di tutti gli studenti che vi partecipano e che sia proprio la discussione a influire positivamente sulle conoscenze e le competenze di cittadinanza. Questi due elementi necessitano di una precisazione.

In primo luogo, il termine "discussione" richiede un chiarimento semantico. La sua etimologia indica nella particella *dis* separazione e nel verbo *quātere* l'azione dello scuotere, riferito all'agitare le idee o i vari punti di una questione; successivamente, il suo significato acquista l'accezione di esaminare un argomento in maniera approfondita ed esponendo diverse opinioni, al fine di chiarirlo o di appurare la verità (Cortelazzo & Zolli, 1999). Secondo altre fonti<sup>96</sup>, il termine riguarda il confronto fra due o più persone proprio su materie politiche o scientifiche. Pertanto, nel corso di questo lavoro, il termine "discussione" cui il clima di classe aperto si riferisce acquista l'accezione di scambio di vari punti di vista e di diverse opinioni riguardo a questioni socio-politiche dell'attualità.

In secondo luogo, il clima di classe si ascrive all'apertura percepita da ogni singolo studente<sup>97</sup>; non dice nulla, ad esempio, sulla qualità delle discussioni o sull'effettivo svolgimento delle lezioni. Senza entrare nello specifico dei meccanismi psicologici alla base della percezione<sup>98</sup>, non è esplicitato che cosa porti gli studenti a "percepire" la loro classe quale luogo di scambio né se esista una modalità "ideale" in cui ciò possa avvenire. Non è evidenziato, inoltre, quali competenze si richiedano all'insegnante che intenda promuovere questo processo; ad esempio, se lasciare gli studenti liberi di esprimersi o di stare in silenzio e non partecipare o, al contrario, invitare chi non parli a prendere la parola.

---

<sup>95</sup> L'autore specifica che: "when students have an opportunity to engage freely in making suggestions for structuring the classroom environment, and when they have opportunities to discuss all sides of controversial topics, the classroom climate is deemed *open*. When these conditions do not prevail, and when the teacher uses authoritarian classroom tactics, it is considered *closed*".

<sup>96</sup> Cfr <https://www.etimo.it/?term=discutere&find=Cerca> [22/02/2020].

<sup>97</sup> Campbell (2008), a proposito di ciò, specifica che "some students are going to perceive a different level of openness than others" (p.9), mettendo l'attenzione sul fatto che in una stessa classe la percezione potrebbe variare a seconda dei fattori individuali di ciascuno studente. Analogamente, Barber, Sweetwood, e King (2015) dimostrano che "students have individual experiences and attitudes that shape their perceptions of their classrooms" (p.201).

<sup>98</sup> Per un approfondimento sull'argomento, cfr "Leggi della percezione" (143-168) in Canestrari & Godino, 2007.

### 3.3. La revisione della letteratura sul clima di classe aperto

Lo studio del clima di classe aperto in relazione alla GCE costituisce un aspetto di novità all'interno del panorama della letteratura; le ricerche che dimostrano gli effetti positivi del clima di classe, infatti, riguardano preminentemente l'Educazione Civica e alla Cittadinanza (ECC). Dal momento che la ricerca sul clima di classe e sulla GCE ("global citizenship education AND open classroom climate") non ha prodotto nessun risultato su ERIC né su EBSCO, al fine di inquadrare il costrutto nella letteratura teorica sono stati adottati i seguenti criteri:

1. si è digitata la stringa *global citizenship education AND open classroom climate* (senza virgolette);
2. non è stato posto alcun limite ai criteri temporali o spaziali, includendo tutti gli studi di tutti i luoghi degli ultimi vent'anni (1997-2017). La scelta del criterio spaziale è comune alle considerazioni fatte per la GCE<sup>99</sup>, quella del criterio temporale è sostenuta da due ragioni: la prima è metodologica, vale a dire per non limitare i risultati (che sarebbero stati notevolmente ridotti a 27); la seconda riguarda le caratteristiche del costrutto del clima di classe, il quale riguarda più i processi con cui il contesto attuale viene portato in classe che il contesto stesso.
3. si è adottato il filtro linguistico, includendo tutti gli studi scritti in lingua inglese e italiana.

Questa ricerca ha prodotto 45 ricerche reperite da ERIC<sup>100</sup> e da EBSCO<sup>101</sup>, sulla base della pertinenza con le finalità del presente capitolo, che sono state catalogate all'interno di tre tematiche principali, come approfondito nei sottoparagrafi seguenti:

- impatto del clima di classe aperto sull'ECC;
- fattori ostacolanti;
- fattori facilitanti.

Nel caso in cui le ricerche siano analisi secondarie degli studi IEA<sup>102</sup>, è stato indicato in nota "analisi secondaria IEA-CIVED 1999" o "analisi secondaria IEA-ICCS 2009".

#### 3.3.1. L'impatto del clima di classe aperto sull'educazione civica e alla cittadinanza

Le ricerche che rientrano in questa categoria (Kudrnáč & Lyons, 2018; Claes & Hooghe, 2017; Godfrey & Grayman, 2014; Geboers, Geijsel, Admiraal & Dam, 2013; Martens & Gainous, 2013; Quintelier & Hooghe, 2013; Avery, Levy, Simmons & Scarlett, 2012; Dassoneville, Quintelier, Hooghe & Claes, 2012; Pilkauskaitė-Valickienė & Žukauskienė, 2011; Holland, 2009; Campbell, 2008; Torney-Purta, Barber, & Wilkenfeld, 2007; Ehman, 1978) indagano la relazione tra il clima di classe aperto e la promozione delle competenze di cittadinanza, che non in tutte le ricerche risulta diretto e lineare.

---

<sup>99</sup> Cfr capitolo 1.

<sup>100</sup> Sei ricerche non sono rientrate nell'analisi poiché il loro focus non era limitato né all'ECC, anche in chiave globale, né al clima di classe aperto.

<sup>101</sup> Nello specifico, sono state selezionate dieci ricerche dalle 101 presenti su EBSCO, oltre alla ricerca IEA-ICCS nei diversi anni (2016 e 2009), in linea con gli obiettivi del presente capitolo.

<sup>102</sup> Cfr capitolo 2.

Il presente paragrafo intende chiarire che tipo di relazione i diversi studi hanno messo in evidenza tra i due costrutti. Tale operazione non è finalizzata a fornire una lista di effetti o risultati, già presenti in letteratura<sup>103</sup>, ma è volta a mostrare l'influenza dell'azione dell'insegnante in termini di cittadinanza su quella degli studenti. In particolare, la sperimentazione di determinate condizioni e pratiche in aula concorre alla formazione della "postura di cittadinanza" degli studenti, i quali da un lato sono cittadini "in miniatura" nel presente, con diritti e doveri nella comunità-scuola, dall'altro sono cittadini potenziali nella società del domani, una volta compiuta la maggiore età. Tale postura include non solo elementi "in potenza", disponibili in futuro, riguardanti la capacità di riflettere sulle questioni socio-politiche per contribuire in modo critico alla società, ma anche competenze di cittadinanza, concretizzabili in azioni del presente che investano i comportamenti e le relazioni nelle diverse situazioni sociali, a partire da quelle del contesto d'aula (Geboers et al., 2013, p.159).

### 3.3.1.1. Effetti a breve termine

Gli studi che rientrano in questa sotto-categoria (Kudrnác & Lyons, 2018; Geboers et al., 2013; Avery et al., 2012; Pilkauskaitė-Valickienė & Žukauskienė, 2011; Holland, 2009; Ehman, 1978) si focalizzano sulle competenze di cittadinanza degli studenti promosse da aspetti concreti della pratica didattica, e, in particolare, da un clima di classe aperto.

Alcune ricerche (Avery et al., 2012; Pilkauskaitė-Valickienė & Žukauskienė, 2011; Ehman, 1978) confermano gli effetti del clima di classe aperto sulla promozione di alcune competenze civiche e di cittadinanza.

La ricerca di Avery et al. (2012) valuta il coinvolgimento e l'impegno politico di un ampio gruppo di studenti (n=2.848) di scuola secondaria (13-19 anni) e di diversa provenienza (Repubblica Ceca, Macedonia, Romania, Serbia, Ucraina, e Stati Uniti) a partire dall'analisi di un testo scritto sul significato personale di "democrazia", nell'ipotesi che le definizioni più complesse ed elaborate (in termini di diritti individuali, leggi rappresentative, uguaglianza sociale, questioni economiche) siano associate ad un maggior coinvolgimento e impegno politico. In particolare, lo studio analizza le risposte ad un quesito a risposta aperta, precedentemente sviluppato dallo studio di Flanagan et al. (2005): "People have different ideas about what it means for a society to be a democracy. In your own words, what does democracy mean to you?" (p.34). La percezione di un clima di classe aperto è utilizzata quale predittore positivo di complessità, prevedendo elaborati più complessi e approfonditi per gli studenti con una percezione del clima di classe *aperto* rispetto a quelli degli studenti con una percezione del clima di classe *chiuso*. I risultati confermano che un clima di classe aperto all'espressione della propria opinione, all'uso di fonti d'informazione alternative,

---

<sup>103</sup> Kuang et al. (2018), ad esempio, hanno riportato gli effetti del clima di classe aperto emersi nelle diverse ricerche: conoscenza civica degli adolescenti (Alivernini & Manganelli, 2011; Andersson, 2012; Campbell, 2008; Hess & Posselt, 2002; Hooghe & Dassonneville, 2011; Persson, 2015; Torney-Purta, 2002); efficacia politica (Knowles & McCafferty-Wright, 2015); valutazione-apprezzamento del conflitto politico (Campbell, 2008); valori democratici (Hess, 2009); partecipazione civica (Zhang, Torney-Purta, & Barber, 2012); intenzione di voto (Campbell, 2008; Hooghe & Dassonneville, 2013; Maiello, Oser, & Biedermann, 2003; Quintelier & Hooghe, 2013); partecipazione civica formale e informale attesa (Hooghe & Dassonneville, 2013; Manganelli, Lucidi, & Alivernini, 2015; Quintelier & Hooghe, 2013).

all'autonomia relazionale e alla cittadinanza inclusiva incida sulle concezioni di democrazia degli studenti.

Per Ehman (1978) l'educazione civica può influenzare atteggiamenti e comportamenti, andando oltre la mera trasmissione di conoscenze, quando l'insegnante dedica più tempo al processo di formulazione, raggiungimento e valutazione di "specific objectives having to do with political attitudinal and behavioral outcomes" (p.5). La creazione di un clima di classe aperto incoraggia la capacità degli studenti di esprimere opinioni e punti di vista divergenti, ma richiede la creazione di uno spazio circoscritto da tempi e regole da rispettare (ad esempio, alzare la mano prima di parlare, rispettare i turni di parola, ascoltare/rispettare l'opinione del compagno senza interromperlo o prenderlo in giro, non alzare la voce, non alzare le mani o non offendere/dire parolacce). L'istituzione di uno spazio per l'espressione degli studenti ne promuove l'autonomia e l'abilità di mettere in atto diversi processi decisionali (es. proporre di approfondire un tema di attualità politica, partecipare alla simulazione di un processo di governo o condurre una "lezione capovolta"), senza che l'insegnante sia percepito come fonte unica ed indiscussa d'autorità e direzionalità gestionale, decisionale e comunicativa.

Secondo Pilkauskaitė-Valickienė e Žukauskienė (2011), il clima di classe aperto non si limita all'apertura alla discussione, ma coinvolge anche lo stato emotivo degli adolescenti, facilitando le interazioni fra pari e promuovendone l'impegno pro-sociale, elemento alla base dell'attaccamento verso la scuola e, in generale, ai contesti sociali.

Altre ricerche (Kudrnác & Lyons, 2018<sup>104</sup>; Geboers et al., 2013; Holland, 2009), al contrario, mostrano una debole influenza del clima in classe sulla promozione di competenze civiche e di cittadinanza. Kudrnác e Lyons (2018) e Holland (2009) mostrano che i benefici di un ambiente di classe aperto siano limitati al contesto spazio-temporale entro il quale sono stati prodotti. La revisione sistematica della letteratura di Geboers et al. (2013) ha messo in evidenza che il clima di classe (relazioni in aula, partecipazione degli studenti ai processi decisionali, creazione di uno spazio per esprimere osservazioni critiche) non è l'unico indicatore di ECC a produrre un impatto sulla sfera politica dell'azione degli studenti di scuola secondaria (13-16 anni): un curriculum formale che includa progetti e corsi sulla cittadinanza, ad esempio, evidenzia risultati analoghi e meno contraddittori<sup>105</sup>. Per gli autori, l'elemento in grado di fare la differenza sarebbe proprio la pratica in aula, che dovrebbe concentrarsi maggiormente sul dialogo e sulla cooperazione tra gli studenti durante le lezioni per facilitare un apprendimento attivo e "praticare" la cittadinanza (*learning by doing*).

### 3.3.1.2. Effetti a lungo termine

Gli studi di questa sottocategoria (Claes & Hooghe, 2017; Godfrey & Grayman, 2014; Martens & Gainous, 2013; Quintelier & Hooghe, 2013; Dassoneville et al., 2012; Campbell,

---

<sup>104</sup> Analisi secondaria IEA-ICCS 2009.

<sup>105</sup> Gli autori hanno constatato che le ricerche sugli effetti dei programmi/curricoli scolastici (es. uso di un particolare metodo o programma a scuola), anche se meno frequenti rispetto a quelle sul clima di classe, sono risultate più rigorose, mentre quelle delle attività extracurricolari e fuori dalla scuola (es. *service learning* o *academic school clubs*) talvolta producono risultati contrastanti e contraddittori. Quest'ultime, se da un lato hanno il potenziale di coinvolgere gli studenti in un apprendimento significativo e nella risoluzione dei problemi autentici, dall'altro non sempre producono una riflessione sulle esperienze acquisite, attraverso una discussione sulle loro azioni e l'esplorazione di diverse prospettive.

2008; Torney-Purta, Barber, & Wilkenfeld, 2007) condividono il focus sugli effetti a lungo termine, non verificabili nell'immediata routine della classe, ma attesi sulla base dei risultati emersi in letteratura.

Gli studi di Claes e Hooghe (2017) e Dassoneville et al. (2012) evidenziano una correlazione positiva tra la creazione di un clima di classe aperto in aula e la promozione della fiducia degli studenti nella politica.

Claes & Hooghe (2017) indagano quale tipo di approccio possa essere considerato come buona pratica dell'educazione alla cittadinanza, constatandone l'evoluzione sostanziale negli ultimi decenni, con una rapida proliferazione di forme e approcci educativi al suo interno. In particolare, verificano gli effetti a lungo termine del tipo di insegnamento, del clima di classe aperto e della partecipazione alla politica scolastica (in particolare, essere membro di un consiglio scolastico) sulla fiducia e l'interesse per la politica<sup>106</sup>. I risultati evidenziano che mentre il clima di classe aperto è correlato positivamente alla fiducia politica, l'insegnamento in classe e l'essere membro di un consiglio scolastico sono significativamente associati a livelli più alti di interesse politico.

Anche Dassoneville et al. (2012) verificano l'effetto del clima di classe aperto sulla formazione di atteggiamenti di cittadinanza da parte degli studenti, nell'idea che l'educazione in quest'ambito non debba essere circoscritta alla conoscenza dei meccanismi di funzionamento del sistema politico, ma dipenda dal grado di condivisione d'atteggiamenti e valori democratici. L'ipotesi di una correlazione tra il clima di classe aperto, il senso di efficacia e maggiori livelli di fiducia per la politica da parte degli studenti è confermata solo parzialmente: la presenza del clima di classe aperto ha un effetto significativo sullo sviluppo della fiducia politica, ma non sul senso di efficacia politica<sup>107</sup>. Gli autori, sulla base dei risultati ottenuti, suggeriscono di combinare varie modalità di educazione civica, selezionandole a seconda degli obiettivi (cognitivi, attitudinali o comportamentali) che si vogliono ottenere. La conclusione è che non esiste una soluzione ottimale singola o una pratica migliore per l'educazione civica poiché, come la ricerca ha dimostrato, diverse forme di educazione civica producono risultati altrettanto diversi.

Secondo le ricerche di Godfrey e Grayman (2014), Quintelier e Hooghe (2013), Campbell (2008) e Torney-Purta et al. (2007), il clima di classe aperto produce un effetto sulla partecipazione degli studenti alla vita politica nel contesto scolastico attuale (Godfrey & Grayman, 2014; Campbell, 2008) e in quello sociale futuro (Quintelier & Hooghe, 2013; Torney-Purta et al., 2007).

Per Godfrey e Grayman (2014) il clima di classe aperto alla discussione di questioni controverse, nel rispetto di tutte le opinioni, promuove la coscienza critica in termini di efficacia socio-politica, riflessione critica e azione critica. I risultati evidenziano una correlazione positiva tra il clima di classe aperto, il senso di efficacia degli studenti e la loro azione critica nell'ambito della comunità.

Anche per Campbell (2008) il clima di classe, attraverso uno scambio di idee libero, aperto e rispettoso, incrementa la conoscenza, la partecipazione e l'impegno politico degli studenti in aula. Secondo l'autore, questo avviene per due ragioni. La prima ("Civic

---

<sup>106</sup> In particolare, lo studio utilizza il *Belgian Political Panel Survey*, una indagine longitudinale (cinque anni) su un ampio gruppo (n=3.025) di tardo adolescenti e giovani adulti belgi (16, 18 e 21 anni).

<sup>107</sup> Al contrario, ad esempio, dell'istruzione formale, che è risultata significativamente correlata all'efficacia politica.



Knowledge Hypothesis”) è che il confronto con questioni socio-politiche dell’attualità, più che una lezione astratta e monotematica, promuova la conoscenza sui processi politici ed una comprensione più profonda dei principi fondamentali della democrazia partecipativa, o “Civic Knowledge”. Il confronto, alimentato dal dibattito e dalla discussione, riduce il rischio dei tentativi di “indottrinamento ideologico” quando imparziale e sostenuto da diversi punti di vista (p.440). La seconda è che il clima di classe aperto influenzi la partecipazione attiva e l’impegno degli studenti in quanto aumenta la familiarità con il panorama politico, riducendo la distanza con un ambito percepito come lontano e non alla propria portata.

Per Quintelier & Hooghe (2013)<sup>108</sup> l’impatto del clima di classe aperto è sulla partecipazione degli studenti alla vita politica attesa (protesta legale, partecipazione elettorale, ad attività politiche e alla politica informale). I risultati confermano che la percezione da parte degli studenti di un clima di classe aperto alla discussione aumenti le aspettative di partecipare alla vita politica una volta raggiunta la maggiore età. L’intenzione di partecipare alla vita politica può essere promossa non solo dal clima di classe, ma anche dalla rete di relazioni all’interno dell’aula.

Torney-Purta et al. (2007) utilizzano il clima di classe aperto quale variabile, o *predittore*, di una scuola intesa quale “comunità di pratica” (p.114), che promuova l’impegno civico degli studenti a partire dalla partecipazione a discussioni politiche (soprattutto su argomenti potenzialmente controversi) e a processi decisionali, incrementando la comprensione di come la politica influenzi la vita degli individui e delle modalità attraverso le quali impegnarsi in forme efficaci di partecipazione. Nello specifico, l’analisi verifica la differenza dei punteggi ottenuti dagli studenti latino-americani e non latino-americani nelle conoscenze civiche, nelle aspettative di voto e negli atteggiamenti positivi verso i diritti degli immigrati, più bassi nei primi. I risultati da un lato confermano il ruolo del clima di classe aperto alla discussione e alla condivisione di idee su temi socio-politici nell’influencare le aspettative di voto degli studenti dall’altro non escludono quello di altre variabili, quali un’istruzione formale sugli argomenti di carattere civico (es. la Costituzione, documenti politici elaborati dalle autorità locali o nazionali) e la costruzione di una comunità di pratiche a partire dal contesto d’aula (es. attività interattive quali *role-playing* o lavoro di gruppo). Il divario tra studenti latinoamericani e non latinoamericani, in tal senso, potrebbe essere ricondotto, in parte, all’assenza/presenza di istruzione e di linee guida curriculari su questi argomenti. Nelle indicazioni per la ricerca futura, la promozione della partecipazione scolastica e politica degli studenti, correlata significativamente ad un clima di classe aperto alla discussione, dovrebbe includere l’esplorazione degli elementi facilitanti la sua percezione positiva in aula<sup>109</sup>.

Diversamente dalle ricerche soprariportate, quella di Martens e Gainous (2013) sposta il focus dagli effetti del clima di classe aperto alla dimostrazione della sua efficacia. Gli autori, in particolare, hanno valutato l’impatto del clima di classe aperto<sup>110</sup>, dell’insegnamento

---

<sup>108</sup> Analisi secondaria IEA-ICCS 2009.

<sup>109</sup> Treviño, Béjares, Villalobos & Naranjo (2017), ad esempio, analizza i dati IEA-ICCS 2009 relativi all’influenza degli insegnanti sui risultati civici ottenuti dagli studenti in Cile, Colombia e Messico. I risultati confermano il ruolo degli insegnanti nella conoscenza civica degli studenti e nella promozione di un clima aperto di discussione in classe. Quest’ultimo è risultato la variabile più importante tra le pratiche d’aula.

<sup>110</sup> L’incoraggiamento all’espressione della propria opinione, anche quando diversa da quella dell’insegnante o dei compagni, è indagato attraverso quattro item: “Students feel free to disagree openly with their teachers about political and social issues during class.”; “Students are encouraged to make up their own minds about issues.”;

tradizionale<sup>111</sup>, degli approcci d'apprendimento attivo<sup>112</sup> e dell'uso di risorse multimediali<sup>113</sup> sulla conoscenza e l'efficacia politiche e sull'intenzione di voto degli studenti. I risultati hanno dimostrato che la creazione di un clima di classe aperto rappresenta l'approccio didattico più efficace rispetto agli altri nel promuovere conoscenze e competenze di cittadinanza. Esso, inoltre, aumenta l'efficacia di tutti gli altri metodi d'insegnamento se utilizzati in combinazione con esso. L'aspetto messo in rilievo dagli autori è che nonostante l'evidenza che “an open classroom climate seems to be the most influential teaching method for building effective citizenship” (p.972), esso non sia ancora una pratica diffusa, né è chiaro quali insegnanti siano più propensi a promuoverlo (es. più giovani, o di una determinata classe sociale o etnia). Gli autori, infine, specificano che i risultati della ricerca non debbano tradursi in un'acritica inclusione, da parte degli insegnanti, di tutte le combinazioni possibili delle tecniche di insegnamento, ma in un allineamento di queste con gli obiettivi didattici. La proliferazione delle tecniche di insegnamento impiegate in aula, infatti, soprattutto quando non padroneggiate o svincolate da un obiettivo definito, potrebbe avere un impatto negativo sull'apprendimento; quello che, al contrario, risulta efficace è ampliare il modello tradizionale dominante creando uno spazio affinché gli studenti possano esprimere le loro idee e visioni personali. Lungi dall'affermare che i metodi di insegnamento tradizionali siano inefficaci, gli autori ribadiscono in uno studio successivo (Gainous & Martens, 2016) che la creazione di un clima di classe aperto al processo d'*inquiry* e di *questioning* centrato sugli studenti porti a migliori risultati nella promozione dell'apprendimento civico.

### 3.3.2. (Contro)Indicazioni della discussione su temi d'attualità socio-politica

Le ricerche che rientrano in questa sotto-categoria (Pace, 2019; Waldron, Ruane, Oberman & Morris, 2019; Knowles, 2019; Gainous & Martens, 2016; Misco, 2012; Hess, 2005; Hibbing & Theiss-Morse, 1996; Bickmore, 1993; Harwood, 1991; Blankenship, 1990) analizzano i possibili rischi di discutere in aula eventi socio-politici dell'attualità, concettualizzati e riportati nei sottoparagrafi che seguono come:

- rischi di gestione della classe;
- rischi dell'eccessivo coinvolgimento nelle questioni affrontate;
- rischi della mancata formazione.

---

“Teachers respect our opinions and encourage us to express them during class.”; “Students feel free to express opinions in class even when their opinions are different from most of the other students.” (p.963).

<sup>111</sup> L'approccio tradizionale delle lezioni frontali, con lettura di testi, fogli di lavoro e memorizzazione di contenuti, è indagato attraverso sei item: “Do you read from your textbook when you study social studies?”; “Do you memorize material you have read when you study social studies?”; “Do you read extra material not in your textbook (such as newspapers, magazines, maps, charts, or cartoons) when you study social studies?”; “Do you fill out worksheets when you study social studies?”; “Do you write reports when you study social studies?”; “Do you discuss current events when you study social studies?” (p.963).

<sup>112</sup> L'approccio attivo, promosso attraverso attività quali giochi di ruolo, scrittura di lettere a funzionari pubblici, incontri con persone influenti nella vita della comunità locale, è indagato attraverso cinque item: “Do you take part in debates or panel discussions when you study social studies?”; “Do you take part in role-playing, mock trials, or dramas when you study social studies?”; “Do you write a letter to give your opinion or help solve a community problem when you study social studies?”; “Do you have visits from people in your community to learn about important events and ideas when you study social studies?” (p.963-964).

<sup>113</sup> L'uso di risorse multimediali in aula, come la visione e discussione di programmi televisivi o video durante le lezioni, è indagato attraverso due item: “Do you watch television shows, videos, or filmstrips in class when you study social studies?”; “Do you discuss television shows, videos, or filmstrips when you study social studies?” (p.964).

Tali rischi sono stati sviluppati anche all'interno di una stessa ricerca, la quale, pertanto, può rientrare nei sottoparagrafi diversi. Il focus è sulle riflessioni avanzate dalla letteratura in merito alle "controindicazioni" della discussione su temi socio-politici dell'attualità in aula, di cui si intende fornire una panoramica quanto più dettagliata.

L'ipotesi condivisa da tutte le ricerche è che l'insegnante, e la sua modalità di insegnamento, vengano inevitabilmente influenzati dal contesto sociale, economico, politico e culturale più ampio. Le conoscenze degli insegnanti, infatti, anche quando flessibili e aperte al cambiamento, sono in relazione con le condizioni contingenti, in grado di influenzarle.

Part and parcel of saliency is teacher judgment of matters of depth and treatment because a teacher's classroom decisions are located in, and contingent upon, a specific social, cultural, and educational context (Misco, 2012, p.72).

Considerato che l'educazione alla cittadinanza non può essere il prodotto di orientamenti o stili d'insegnamento personali, queste ricerche mettono in risalto la necessità d'una formazione specifica in tal senso.

Dipanare un discorso che analizzi il concetto di rischio insito nell'ECC, che, da un punto di vista nazionale, potrebbe risultare eccessivo, innaturale o artificioso, è motivato da tre diverse ragioni.

Innanzitutto, le ricerche reperite in letteratura concernono contesti globali in cui non è sempre assicurata la libertà degli insegnanti di portare discorsi di politica in aula. Pace (2019), ad esempio, menziona sanzioni e licenziamenti per gli insegnanti statunitensi che affrontino questioni dell'attualità controverse o che esprimano apertamente le proprie convinzioni politiche a scuola.

In secondo luogo, anche in contesti maggiormente aperti al pluralismo di idee come il nostro, affrontare determinati discorsi *politicizzati* in classe potrebbe creare all'insegnante qualche difficoltà, come si vedrà più avanti.

Infine, parlare di rischi sembra essere in linea con tutti quei movimenti di crisi<sup>114</sup> che interessano sempre più la realtà globale. Bickmore (1993) ben esemplifica questo concetto e individua una ragione in più di natura didattica. Nella premessa al suo studio, spiega come gli insegnanti preparano i loro studenti ad una società conflittuale poiché pluralista, democratica (aperta al dissenso) e in rapido cambiamento creando sistemi sociali e politici in miniatura nelle loro aule. In tali sistemi essi osservano, praticano e modellano atteggiamenti e comportamenti civici, quali ad esempio, quelli verso l'autorità o le modalità di gestione dei conflitti. Quando, ad esempio, l'insegnante coinvolge gli studenti affinché siano *loro* stessi a risolvere il *loro* conflitto (es. lite di classe o divergenza di opinioni), promuove in essi la fiducia nelle proprie abilità comunicative e di risoluzione dei problemi. La classe, pertanto, se intesa quale "laboratory for the practice of citizenship behaviors" (p.5), può fungere da modello per la pratica di azioni orientate alla cittadinanza, da applicare, poi, negli altri contesti e in tempi successivi, nella consapevolezza che "democratic participation, inside the

---

<sup>114</sup> Si pensi, ad esempio, ai problemi globali (quali, ad esempio, violazione dei diritti fondamentali, povertà, disuguaglianza, malnutrizione, crisi delle istituzioni, conflitti o violenza, epidemie e pandemie, degrado ambientale) o ai cambiamenti globali, in particolare climatici, dell'ecosistema che stanno lentamente erodendo la sopravvivenza (nei paesi a basso reddito) o la qualità di vita della popolazione (nelle economie più sviluppate).

classroom laboratory as well as out in the real world, requires skills that can only be developed with practice” (p.39).

### 3.3.2.1. Discussioni controverse o scomode: i rischi del “cosa” e del “come”

Per Pace (2019), Waldron et al. (2019) e Misco (2012) il rischio del clima di classe aperto riguarda la discussione di questioni controverse, cioè questioni di natura sociale o politica la cui risoluzione comporti un notevole grado di disaccordo.

Pace (2019) chiarisce che le questioni controverse, pur variabili a seconda dei contesti entro i quali si sviluppano, si possono distinguere in “risolte”, nel caso in cui siano state circoscritte nello spazio e nel tempo e tendano a non riprodursi ancora (es. il diritto di voto delle donne negli Stati Uniti), e “aperte”, laddove siano ancora in corso (es. le politiche sull’immigrazione negli Stati Uniti). In tal senso, il rischio di discutere in aula tali questioni potrebbe comportare la perdita del controllo della classe e la conduzione della lezione verso direzioni impreviste o in territori inesplorati, il che costituisce, a seconda dell’esperienza e competenza degli insegnanti, una sfida o un ulteriore problema da gestire. La creazione di un clima di classe aperto, se da un lato costituisce la *conditio sine qua non* della discussione di questioni controverse, dall’altro non protegge dai possibili rischi intrinseci in essa. L’autrice riporta, a tal proposito, il caso ipotetico di uno studente che, sentendosi libero di esprimere la propria opinione anche quando diversa da quella della maggioranza dei suoi compagni, affermi che “l’omosessualità è un peccato” o che “l’aborto è un omicidio” (p.230); in tal caso, che cosa ci si aspetta dall’insegnante in questione? Se la risposta a tale interrogativo non è certa né univoca, lo è la constatazione di come ciò collochi l’insegnante in una posizione difficile, o quantomeno complessa, soprattutto nel caso in cui lo studente si sia espresso con rispetto e in “modo civile” (p.231).

Misco (2012), pur non fornendo indicazioni su come l’insegnante dovrebbe gestire la discussione su questioni controverse, ne conferma la difficoltà in termini di resistenze e posture difensive rispetto alle dinamiche tra i partecipanti. La percezione che gli studenti hanno dei coetanei, ad esempio, può avere una profonda influenza che porta all’autocensura<sup>115</sup>. Ma l’autore va oltre e, pur collocando il clima di classe aperto quale fattore determinante nel flusso d’idee e di parole tra insegnante e studenti, allarga il discorso alla rete di relazioni sociali, culturali e storiche in cui essi si collocano. Ad influenzare il clima di classe, quindi, non è solo l’insegnante in relazione con gli studenti, ma anche i fattori ambientali della scuola e della comunità, di primaria importanza nella programmazione di esperienze di apprendimento che includano la discussione su questioni controverse, che investono non solo la dimensione didattica, ma anche quella sociale.

Un rischio ulteriore analizzato da Waldron et al. (2019) è quello di non promuovere il pensiero critico degli studenti né di fornir loro la possibilità di immaginare il mondo in modo diverso, evitando argomenti controversi a favore di quella che Stevenson (2007) definisce come una conoscenza che offra “consenso e certezza” e non contesti le norme socio-politiche ed economiche prevalenti (p.149).

---

<sup>115</sup> Cfr Hess, 2002; King, 2009.

### 3.3.2.2. Discussioni viziate o evitate: i rischi della mono-prospettiva e dei filtri personali

Per Knowles (2019), Gainous e Martens (2016); Hess (2005), Bickmore (1993), Harwood (1991) e Blankenship (1990) il rischio del clima di classe aperto è l'esistenza delle concezioni politiche degli insegnanti, che potrebbero influenzare non solo i contenuti, ma anche le modalità della discussione in classe.

Gainous e Martens (2016) analizzano l'ideologia politica dell'insegnante nei termini dell'influenza sui valori da promuovere, sulla personalità e sulle scelte professionali: “[it] implicates not only the values we hold and wish to promote, but also our personalities and professional choices” (p.2). Per gli autori, stabilire gli obiettivi e l'efficacia dell'educazione civica può essere controverso e creare differenze tra coloro che promuovano un pensiero critico e divergente, attraverso la messa in discussione dell'autorità precostituita e delle istituzioni consolidate, e chi condivida obiettivi più tradizionali<sup>116</sup>. L'ipotesi della loro ricerca è che lo sviluppo di un clima di classe aperto, implicando l'*agentività* degli studenti e la disposizione ad accettare l'imprevedibilità e la novità quali elementi della lezione, sia promosso in misura maggiore dagli insegnanti liberali (a favore dell'uguaglianza e aperti alla novità) rispetto a quelli conservatori (con un'inclinazione per la tradizione, la gerarchia e la certezza). I risultati confermano che gli insegnanti liberali siano risultati più propensi rispetto a quelli conservatori ad utilizzare un approccio aperto alla discussione in classe, stimolando la conoscenza politica tra gli studenti. Gli stessi autori, già in uno studio precedente (2013), avevano specificato che l'obiettivo dell'educazione civica di creare “buoni cittadini” non possa prescindere dall'idea di ciascun insegnante di “buona” cittadinanza (p.14). La ricerca di Harwood (1991) conferma che le caratteristiche della discussione in aula (presenza/assenza, frequenza, durata e tipologia) varino a seconda della filosofia degli insegnanti e del loro approccio verso l'educazione civica e alla cittadinanza. Sulla base dell'approccio adottato, gli insegnanti identificano finalità diverse: addestrare persone che assolvano i loro doveri civici (“the civic servant”), formare cittadini in grado di esaminare che cosa accada nella società (“the social worker”) ed educare persone prima che cittadini (“the democratic philosopher”).

Per Blankenship (1990) il rischio è che la discussione dell'attualità in aula sia guidata più dal filtro personale dell'insegnante che dall'analisi di una questione in quest'ambito.

**Teachers** more than the textbook are **disseminators of political values and skills** in their own right. Teachers **decide what is included and excluded from the classroom agenda** and set the tone for classroom climate making the degree and type of political socialization greatly dependent upon the teacher (p.365).

Tale ipotesi viene avvalorata dalla ricerca di Knowles (2019), finalizzata a verificare quanto l'ideologia personale degli insegnanti di educazione civica ne influenzi le modalità d'insegnamento. I risultati confermano che le disposizioni ideologiche degli insegnanti, in particolare quelle relate all'educazione civica, si esprimano e si riflettano nel “come” e nel “cosa” questi insegnano; ciò significa, ad esempio, che gli studenti sperimentino lezioni

---

<sup>116</sup> Gli autori specificano che le scienze sociali hanno a lungo sostenuto che queste differenze ideologiche sono radicate, e si riflettono, in parte, nelle differenze di personalità di base tra gli individui di sinistra e di destra, le quali comportano, a loro volta, delle ideologie didattiche altrettanto diverse: progressiste per i primi, che privilegiano l'*agentività* degli studenti e l'indagine aperta; più tradizionali per gli altri, che enfatizzano la gerarchia e il controllo curricolare.

molto diverse a seconda degli insegnanti che le attuino. Per l'autore, un'adeguata programmazione riduce il rischio di uno sbilanciamento rispetto all'emergere delle posizioni degli insegnanti e di polarizzazioni ideologiche dei partiti politici e dell'elettorato.

Hess (2005) non si limita ad affermare l'influenza delle posizioni politiche degli insegnanti sull'insegnamento di/su questioni controverse, ma individua quattro approcci distinti che illustrano le modalità con cui essa avviene.

La prima è la negazione, ed è il caso in cui un insegnante non ritenga che una questione sia controversa. Nel rivelare il suo punto di vista, pertanto, ritiene di non assumere nessuna posizione, ma di dire la verità (es. pena di morte negli Stati Uniti):

It is not a controversial political issue: - Some people may say it is controversial, but I think they are wrong. There is a right answer to this question. So I will teach as if it were not controversial to ensure that students develop that answer (p.48).

La seconda è definita privilegio, ed è il caso in cui un insegnante ritenga che una questione sia controversa, ma voglia privilegiare una prospettiva particolare (es. insegnante che è un attivista politico):

Teach toward a particular perspective on the controversial political issue: - It is controversial, but I think there is a clearly right answer and will try to get my students to adopt that position (p.48).

La terza è quella dell'evitamento, ed è il caso in cui un insegnante ritenga che una questione sia controversa, escludendola dalla sua programmazione non perché ne sottovaluti l'importanza, ma perché le forti opinioni in merito rendano complessa la gestione di posizioni neutrali (es. aborto):

Avoid the controversial political issue: - The issue is controversial, but my personal views are so strong that I do not think I can teach it fairly, or I do not want to do so (p.48).

Bickmore (1993) esemplifica la posizione dell'evitamento possa avere luogo nella pratica didattica quotidiana. Nella sua ricerca, dopo aver osservato le lezioni orientate all'educazione alla cittadinanza tenute da quattro insegnanti americane, conclude che "il conflitto in classe è molto spesso evitato" (p.42). In particolare, gli insegnanti lo hanno fatto attraverso lo stretto controllo dei contenuti curriculari e l'uso di metodologie tradizionali quali il lavoro individuale "seatwork" (p.41).

L'ultima è una posizione di equilibrio, ed è il caso in cui uno standard venga applicato per determinare in che modo una questione sia controversa, esponendo diverse prospettive senza senza privilegiarne una in particolare:

Teach the matter as genuine controversial political issue: - The issue is controversial and I will aim toward balance and try to ensure that various positions get a best case, fair hearing... Students have a right to whatever opinion they want, whatever perspective they want to take, but they need to understand both perspectives to intelligently take a position on an issue. I also argue that if they know the other side's position they can be more effective in their advocacy for their side (p.48).

### **3.3.2.3. Discussioni “a braccio”: i rischi della mancanza di formazione e programmazione**

Per Pace (2019), Waldron et al. (2019), Hibbing e Theiss-Morse (1996) e Blankenship (1990) il rischio del clima di classe aperto è connesso alla mancanza di formazione da parte degli insegnanti.

La ricerca di Waldron et al. (2019) mette in evidenza la necessità di creare uno spazio di formazione e riflessione per gli insegnanti al fine di promuoverne non solo la sicurezza nell'esplorazione di questioni controverse in aula, ma anche, in generale, la comprensione degli aspetti socio-politici ed economici dell'attualità.

Anche per gli altri autori (Hibbing & Theiss-Morse, 1996; Blankenship, 1990) la discussione di questioni socio-politiche dell'attualità in aula richiede una formazione in quest'ambito, per evitare che si riduca all'espressione d'idee politiche da parte degli insegnanti. Questa, di per sé, non esercita un'influenza diretta su quella degli studenti e sulla promozione di conoscenze e competenze civiche e della cittadinanza quanto la discussione di questioni controverse, elemento da tenere in considerazione nella formazione agli insegnanti (Pace, 2019; Blankenship, 1990).

Per Hibbing e Theiss-Morse (1996) l'aspetto significativo del dibattito su questioni controverse dell'attualità è la sperimentazione del conflitto e della contestazione, elementi intrinseci alla vita politica, la cui risoluzione implica la mediazione ed una forma di accordo, o compromesso, tra le esigenze opposte di posizioni contrastanti. Un clima di classe aperto, in tal senso, potenzia l'apprezzamento del ruolo del conflitto nel processo politico, che, come riportato in letteratura (Campbell, 2008), spesso è percepito dagli studenti come realtà estranea, qualcosa che è solo “per altre persone”, e non come attività naturale in cui impegnarsi e che è per “persone come me” (p.5).

### **3.3.2.4. Le insidie del clima di classe aperto. Una sintesi**

Se, come messo in evidenza dalle ricerche sul tema, la discussione in classe di eventi socio-politici dell'attualità richiede “tempo, sforzi e conflitti” (Campbell, 2008, p.5), potrebbe sorgere l'ipotesi di una sua dubbia utilità o fattibilità. Le ricerche approfondite in questo sotto-paragrafo mettono in risalto due elementi:

- Il rischio per l'insegnante non riguarda solo i contenuti delle questioni controverse dell'attualità discusse, ma anche le modalità di tale attività.
- La necessità di una formazione per gli insegnanti.

Per quanto riguarda il primo punto, l'indicazione è che la discussione avvenga esplorando una pluralità di punti di vista, da esporre nel modo più imparziale possibile: “both sides of an issue should be thought” (Hess, 2006, p.117). Anche per Cambi et al. (1991) l'indagine e discussione di una questione socio-politica dell'attualità richiedono l'analisi di diverse prospettive e angolature e l'assunzione del paradigma interpretativo della complessità, l'unico che consente di comprendere tutte le espressioni e rappresentazioni del reale, cogliendone contraddizioni e aporie.

Per quanto concerne il secondo punto, la formazione deve avere come obiettivo la promozione della competenza degli insegnanti di programmare una lezione/unità didattica/progetto orientati alla ECC. Come riportato da alcuni autori (Maurissen et al., 2018;

Hess, 2006), la programmazione deve considerare una considerevole quantità di tempo per la pratica, di modo da preparare gli studenti alla discussione e, in particolare, all'espressione delle loro opinioni e alla costruzione della fiducia per condividerle in aula.

### **3.3.3. Promuovere la discussione in classe. Le evidenze del clima di classe aperto**

Le ricerche qui riportate (Morrison 2019; Sanmiguel, Reyes, Burns & Huber, 2019; Maurissen, Claes & Barber, 2018; Namdar, 2018; Kuang et al., 2018; García-Gutierrez et al., 2017; Schulz et al., 2017; Sherman, 2017; Arya & Parker, 2015; Liu, Roehrig, Bhattacharya & Varma, 2015; Chia-Ling, 2014; Fournier-Sylvester, 2014; Edwards, 2012; McNeill & Pimentel, 2010; Roberts & Billings, 2009; Shepardson, Niyogi, Choi & Charusombat, 2009; Brady, 2006; Patrick, 1993; Harwood, 1991) hanno messo in risalto quali fattori facilitino la creazione di un clima di classe aperto all'interno di una lezione, un'unità didattica o un progetto che abbia come obiettivo l'acquisizione di competenze civiche e di cittadinanza.

Il presente paragrafo presenta le evidenze del clima di classe aperto sulla base delle categorie d'analisi individuate per la GCE<sup>117</sup>:

- Aspetti relativi ai soggetti e alle loro interazioni verbali e non verbali ("chi") (*paragrafo 3.3.3.1.*);
- Metodologie e strategie didattiche ("come" e "perché") (*paragrafo 3.3.3.2.*);
- Contenuti, temi, argomenti e questioni ("cosa") (*paragrafo 3.3.3.3.*);
- Contesto locale, nazionale e globale ("dove") (*paragrafo 3.3.3.4.*);

#### **3.3.3.1. Aspetti relativi all'insegnante e agli studenti. La buona relazione in classe**

Maurissen et al. (2018), Kuang et al. (2018) e Harwood (1991) hanno individuato una "buona" relazione tra insegnante e studenti<sup>118</sup> quale fattore in grado di influenzare positivamente il clima di classe aperto alla discussione su questioni politiche. Viene da chiedersi quali siano gli elementi costitutivi di tale relazione e, nello specifico, quando essa possa essere definita come "buona".

Per Maurissen et al. (2018)<sup>119</sup>, la relazione con l'insegnante dipende dalla percezione che gli studenti hanno di quest'ultimo e dell'atmosfera che esperiscono. In particolare, essa è "buona" quando gli studenti:

- a livello personale, nutrano sentimenti di fiducia, rispetto e appartenenza, in un clima costruttivo e di sostegno;
- a livello sociale, percepiscano il valore della partecipazione e un senso di efficacia collettiva<sup>120</sup>.

---

<sup>117</sup> Cfr capitolo 1.

<sup>118</sup> Si tenga presente che la relazione insegnante-studenti (analogamente al clima di classe aperto) non viene qui analizzata *tout court*, ma sempre in relazione alla GCE. Quando si parla di insegnanti, in tal senso, le ricerche fanno riferimento agli insegnanti di *Social Studies* o a coloro che, a diverso titolo, si occupano di CCE.

<sup>119</sup> Analisi secondaria IEA-ICCS 2009.

<sup>120</sup> Il senso di efficacia collettiva, concettualizzato da Bandura (1996), viene definito come convinzione condivisa dell'efficacia della propria azione nell'influencare gli eventi o nel realizzare un obiettivo comune. Secondo l'autore, gli individui sono motivati ad iniziare un'attività o a perseverare in essa quando credano che possa generare un certo effetto. La convinzione di poter influenzare la realtà con le proprie azioni è la molla dell'azione stessa. Secondo Godfrey e Grayman (2014), tale senso di efficacia collettiva, da loro definito anche di "efficacia scolastica", è connesso al livello di discussione in classe: gli studenti che percepiscono che le loro



Nonostante si tratti di una percezione da parte degli studenti, la presenza di una buona relazione con l'insegnante emerge da alcuni suoi effetti, vale a dire una classe impegnata e motivata ad ottenere buoni risultati ed uno scambio di opinioni approfondito e di qualità. Quest'ultimo non equivale a dichiarare la propria idea in un breve lasso di tempo, ma comporta l'interazione tra pari e, come ulteriormente specificato da Kuang et al. (2018)<sup>121</sup>, una certa *sostanza*, vale a dire un determinato livello di conoscenza civica che permetta di sostenere una discussione (es. fare e rispondere alle domande, valutare i diversi punti di vista dei compagni).

Harwood (1991) mette in luce le caratteristiche individuali degli insegnanti maggiormente percepite e apprezzate dagli studenti come l'entusiasmo, la disponibilità ad essere sostenuti, l'equità e la correttezza. In aggiunta, specifica che la partecipazione attiva alle discussioni sulle questioni socio-politiche non possa essere improvvisata, ma vada accuratamente programmata dall'insegnante attraverso delle fasi precedenti:

1. ricerca delle informazioni – l'insegnante guida gli studenti a reperire le informazioni sull'argomento trattato utilizzando consapevolmente fonti differenti;
2. analisi delle informazioni – l'insegnante sostiene gli studenti ad analizzare e interpretare le informazioni reperite;
3. discussione – l'insegnante promuove negli studenti la formulazione di opinioni, da esprimere e confrontare durante la discussione.

In definitiva, le ricerche qui riportate condividono la centralità della figura dell'insegnante, alla quale si demanda la responsabilità non solo della promozione di un clima di classe aperto, ma anche della relazione con gli studenti. La discussione, qui, non è intesa come *una* delle scelte metodologiche possibili per promuovere il clima di classe aperto, ma come l'effetto diretto delle concezioni epistemologiche dell'insegnante alla base delle sue pratiche d'insegnamento. Ad esempio, per Harwood (1990), all'interno di una lezione in cui la relazione didattica sia concettualizzata dall'insegnante quale "interazione socratica" con gli studenti, orientata a comprendere e riflettere sui problemi del contesto attuale e alla progettazione concreta di soluzioni, il focus sarebbe più sul contesto relazionale che sui contenuti d'apprendimento, connotati come mezzo per promuovere capacità di pensiero e sociali (p.41). Il ruolo dell'insegnante è duplice: programmare i contenuti, integrandoli con gli eventi dell'attualità al fine di renderne l'apprendimento rilevante e significativo (Harwood, 1991), e gestire la lezione (es. momento di apertura, spazio per le interazioni), affinché non sia percepita come svago o pausa dai contenuti "ufficiali" della disciplina (Kuang et al., 2018).

---

opinioni saranno apprezzate e che credono nell'effettivo potere dell'azione collettiva saranno maggiormente inclini ad esprimere apertamente la loro opinione.

<sup>121</sup> Analisi secondaria IEA-ICCS 2009.

### 3.3.3.2. Aspetti relativi alla metodologia. Le strategie di apprendimento attivo

Le ricerche di McNeill e Pimentel (2010), Roberts e Billings (2009) e Patrick (1993) si focalizzano sugli aspetti metodologici del clima di classe aperto, vale a dire sull'indagine delle strategie d'insegnamento/apprendimento siano più adatte a promuoverlo. Si riportano di seguito quelle che sono state individuate all'interno della letteratura sul tema.

#### 1. *"Speak up and listen". Tu parla, io ascolto, e l'insegnante regist(r)a*

Le ricerche di Roberts e Billings (2009) e di Patrick (1993) condividono l'importanza delle competenze comunicative quale prerequisito essenziale d'una scuola che prepari gli studenti non solo al mondo del lavoro, ma anche a vivere una vita di qualità, espletando la propria cittadinanza in un mondo globale e instabile come quello del 21° secolo. L'espressione delle proprie opinioni viene ricondotta ad una programmazione didattica orientata all'educazione civica e alla cittadinanza, connotata da queste ricerche anche in chiave globale. La finalità è quella di esplorare i fattori che facilitino la discussione in classe, essendo poco chiaro, ad esempio, come gestire l'esclusiva partecipazione da parte degli studenti più attivi, incoraggiando quella di tutti.

Patrick (1993) individua alcune azioni, come interrogarsi, interpretare, discutere e partecipare a simulazioni o giochi di ruolo, che migliorano l'efficacia di una lezione di educazione civica. Attraverso di esse, gli studenti da un lato lavorano per attivare la conoscenza delle principali questioni della disciplina, sostenuti dall'insegnante nel ruolo di mentore nella loro ricerca, dall'altro esperiscono la libertà di espressione e l'indagine su argomenti controversi all'interno di un clima di classe aperto.

Per Robert e Billings (2009), le competenze comunicative vanno promosse in maniera trasversale e continua all'interno dei contenuti delle diverse discipline curriculari. Attraverso l'istituzione di momenti programmati, gli studenti hanno la possibilità di esprimere la propria visione sulle idee fondamentali di Matematica, Scienze, Studi sociali o Arte e di sperimentare una varietà di punti di vista conciliando le apparenti contraddizioni. Gli autori, inoltre, non si focalizzano unicamente sulla comunicazione quale dimensione centrale per l'educazione civica e alla cittadinanza, ma riservano uno spazio autonomo all'ascolto, atto di riflessione che avviene a livelli diversi:

- Ad un livello superficiale, prevede la scomposizione e decodificazione del significato di parole e frasi;
- Ad un livello più profondo, presume l'analisi di quello che è stato detto al fine di comprenderlo, sgombrando il campo, per quanto possibile, da possibili visioni pregiudiziali.

Tale competenza può essere verificata (e potenziata) ad entrambi i livelli. A livello superficiale, parafrasare che cosa si pensa di aver compreso e fare una domanda di *follow-up* possono incrementare il livello di comprensione di quel che si è ascoltato. A livello più profondo, la condivisione di un dialogo comporta la cooperazione e lo scambio in merito a quanto espresso. Tale operazione, tuttavia, è tutt'altro che semplice, e gli autori mettono in guardia da teorie ingenuie che ne sottostimino la difficoltà, come, ad esempio, la considerazione che la capacità di ascolto sia innata nell'individuo o una funzione della

personalità. Al contrario, la promozione delle competenze di ascolto, al pari di quelle di comunicazione, “is difficult and time consuming to teach” (p.2), e richiede una pratica continua, analogamente alla scrittura o della lettura. Come la scrittura e lettura, infatti, essa non va presupposta negli studenti, ma promossa attraverso la capacità di pensare in modo chiaro, coerente e flessibile.

## 2. Sul domandare. Le domande come inizio d’una ricerca

Facendo riferimento alla letteratura esaminata fin qui, in un’ipotetica lezione orientata all’educazione alla cittadinanza, la discussione rappresenta l’elemento maggiormente rilevante in termini di promozione di comportamenti e valori. Ma quali elementi favoriscono l’inizio di una discussione? Le ricerche di McNeill e Pimentel (2010) e di Roberts e Billings (2009) rispondono a tale interrogativo individuando le domande come inizio di una ricerca sulle questioni civiche e della cittadinanza.

Roberts e Billings (2009) esaminano la pratica del domandare all’interno della cornice concettuale dell’educazione alla cittadinanza e della GCE<sup>122</sup>. In particolare, gli autori rintracciano due tipologie di domande.

La prima tipologia riguarda le domande *socratiche*, chiuse, con un solo tipo di risposta possibile, che l’insegnante rivolge agli studenti per guidarli durante la discussione, e facilitarne il conseguimento di un obiettivo specifico.

Rivolgere questa tipologia di domande alla classe non può essere fatta di punto in bianco, ma richiede, oltre che una buona relazione tra l’insegnante e gli studenti, la programmazione di uno spazio specifico. Un esercizio preparatorio può essere quello di far lavorare la classe in piccoli gruppi, al fine di fare pratica in un gruppo non ancora ampio. Anche il lavoro in piccoli gruppi dovrebbe essere monitorato e supervisionato, richiedendo che l’insegnante circoli in aula al fine di stimolare la partecipazione di tutti gli studenti, soprattutto di quelli più silenziosi o meno attivi, e da raccogliere elementi per la valutazione.

Tale tipologia di domande è indicata quando l’insegnante intende attivare la partecipazione attiva degli studenti alle questioni trattate attraverso la discussione (ad esempio, la realizzazione di un cartellone). Il suo ruolo è moderare la discussione in modo che non venga *deviata* in maniera libera o creativa verso altri ambiti o argomenti, ma confluisca per *insight* verso l’obiettivo programmato.

La seconda tipologia comprende le domande *maieutiche*, che l’insegnante rivolge agli studenti non per guidarli nel raggiungimento di un obiettivo predefinito, ma per aiutarli ad esprimere le loro idee, anche (e soprattutto) quando divergenti. Diversamente da quelle socratiche, le domande maieutiche sono centrate più sugli studenti che sull’argomento da insegnare, il quale diventa un mezzo per promuovere capacità espressive e comunicative.

Coerentemente all’obiettivo con cui vengono rivolte alla classe, le domande maieutiche sono prevalentemente aperte, libere, fluide, con diverse opzioni di risposta, nessuna delle quali scorretta.

Come quelle socratiche, anche quelle maieutiche richiedono una preparazione specifica ed un contesto in cui trovare realizzazione. L’insegnante può allenare gli studenti a dare voce alle loro idee rivolgendo loro domande aperte, non valutative, la cui finalità sia quella di

---

<sup>122</sup> Si tratta di uno dei pochi studi sul clima di classe aperto che si riferiscono alla cittadinanza globale.

perfezionare la qualità della comunicazione, incrementandone la quantità. Anche qui il lavoro in coppia o in piccoli gruppi può essere preparatorio alla condivisione con l'intero gruppo classe.

La programmazione di un simile contesto di apprendimento incoraggia gli studenti ad esprimere opinioni, e, nel contempo, li prepara sui contenuti. Nel momento in cui gli studenti acquisiscano familiarità nell'esprimere un pensiero su questioni aperte, interdisciplinari, non strettamente curricolari, risultano maggiormente competenti nel ripensare in modo critico e rimodellare i diversi concetti del programma di studio. In questa fase, l'organizzazione di un seminario, quale attività avanzata in cui gli studenti dialoghino collaborativamente a partire da alcuni interrogativi, promuove lo scambio tra i diversi punti di vista ed una più ampia comprensione dell'argomento.

Tale tipologia di domande è indicata per promuovere un lavoro di sintesi tra visioni/prospettive diverse in quanto il lavoro comune è finalizzato ad articolare un sistema che li contenga entrambi.

In definitiva, la competenza di comunicare, discutere o conversare su un argomento può essere facilitata a partire da una domanda-stimolo, cui far seguire un confronto dialogico tra pari in coppia o in piccoli gruppi. Per quanto questo tipo di attività possa essere impegnativa, essa richiede di diventare parte della *routine* di ogni lezione.

McNeill e Pimentel (2010) analizzano come le domande incidano sulle pratiche discorsive argomentative. Le due autrici valutano, in particolare, la relazione tra domande aperte<sup>123</sup>, chiuse<sup>124</sup>, retoriche<sup>125</sup> e gestionali<sup>126</sup> e le interazioni dialogiche che, ad esse, potrebbero seguire. I risultati della ricerca dimostrano che l'uso di domande aperte da parte dell'insegnante facilita le pratiche discorsive, argomentative e relazionali fra gli studenti. L'intervista delle autrici ad un professore di Storia riguardo alla sua personale esperienza delle domande sembrerebbe sintetizzare efficacemente tale differenza:

Quando chiedo una data di un evento storico si alza una selva di mani e le risposte sono quasi sempre puntuali. Ma se, poi, domando il perché quella cosa sia accaduta e che conseguenze abbia avuto, la classe si zittisce (p.7).

Diversamente da alcuni studi che ne riportano l'applicazione in svariati campi (Firetto, Murphy, Greene, Li, Wei, Montalbano, Hendrick & Croninger, 2019; Condon & Wichowsky, 2018; Litman & Greenleaf, 2018), McNeill e Pimentel (2010) delimitano l'uso delle domande all'ambito scientifico, dominato da un pattern comunicativo che segue lo schema "Teacher Initiation - Student Response - Teacher Evaluation/feedback" (IRE). Esso prevede la ricerca e valutazione della risposta corretta da parte dell'insegnante, unica fonte autorevole del discorso, ed un'interazione minima tra gli studenti. Secondo le autrici, invece, il processo di insegnamento/apprendimento di argomenti scientifici richiederebbe una partecipazione attiva

---

<sup>123</sup> Le domande aperte chiedono agli studenti di esprimere le loro opinioni e di spiegare il loro ragionamento; proprio per questo, le risposte non sono classificabili come corrette o erranee, prevedendo di accettarne un gran numero.

<sup>124</sup> Le domande chiuse chiedono agli studenti di ricordare fatti precedentemente acquisiti o di spiegare concetti entro limiti imposti dall'insegnante e dalla materia; proprio per questo, hanno un numero limitato di risposte corrette ad esse associate.

<sup>125</sup> Le domande retoriche sono poste dall'insegnante, ma non è prevista o sollecitata alcuna risposta da parte degli studenti.

<sup>126</sup> Le domande gestionali si concentrano sulla gestione della classe e non sono associate alla materia insegnata.

degli studenti alle pratiche da sperimentare durante le lezioni. L'argomentazione di una proposizione conoscitiva, infatti, presupponendo l'esame di più prospettive, contribuirebbe a promuovere il ragionamento scientifico e le pratiche discorsive e dialogiche degli studenti. L'insegnante, in questa prospettiva, non rappresenta più l'unica voce autorevole nel discorso di classe, ma assume il ruolo di guida e sostegno alla discussione fra gli studenti, in un clima d'aula aperto alle interazioni.

In conclusione, una domanda rivolta dall'insegnante alla classe può prospettare quattro diversi scenari comunicativi, di intensità e partecipazione crescente: silenzio; risposta individuale; risposta corale; discussione fra pari<sup>127</sup>. Senza addentrarsi nell'ampia letteratura su di esse, interessa qui riflettere sulla funzione delle domande quale "strumento principe per l'attivazione del pensiero" (Minuto & Ravizza, 2008, p.89) e sul fatto che a domande diverse per direzione ed intenzione possano seguire risposte diverse per complessità e durata. Gli stessi autori altrove distinguono (2013) due categorie:

- le domande che provocano un salto all'indietro, al fine di recuperare la codifica della risposta già immagazzinata nella memoria;
- le domande che determinano risposte nuove, inaspettate, diverse a seconda di chi le formula, e che non sono garantite né dallo studio né da una buona capacità di ritenzione mnemonica delle informazioni.

### **3.3.3.3. Aspetti relativi ai contenuti. Cambiamenti climatici, riscaldamento globale e sostenibilità ambientale**

Le ricerche che rientrano in questa categoria (Morrison, 2019; Namdar, 2018; Schulz et al., 2017; Arya & Parker, 2015; Liu et al., 2015; Chia-Ling, 2014; Shepardson et al., 2009) condividono l'area della sostenibilità, o sviluppo sostenibile, che, come sottolineato nei documenti UNESCO (2014), richiede un ruolo di cittadinanza attiva per prendere decisioni consapevoli e agire responsabilmente nei confronti dell'ambiente e per le generazioni presenti e future. L'aspetto comune è la valutazione delle metodologie più efficaci per promuovere la comprensione e l'apprendimento su tali questioni da parte degli studenti (Morrison, 2019; Arya & Parker, 2015; Shepardson et al., 2009) e degli stessi insegnanti (Namdar, 2018; Liu et al., 2015; Chia-Ling, 2014), o di entrambi (Schulz et al., 2017).

Le ricerche focalizzate sulla formazione degli insegnanti approfondiscono come la sperimentazione e l'uso di determinate metodologie da parte degli insegnanti incrementi la conoscenza e consapevolezza delle questioni ambientali (Namdar, 2018; Chia-Ling, 2014), diversamente da quelle più tradizionali (Liu et al., 2015).

Per Namdar (2018), alcune questioni complesse e controverse del mondo contemporaneo, quali, ad esempio, l'industrializzazione, l'energia nucleare, la sperimentazione animale o la modificazione genetica, pur avendo un sostrato scientifico e tecnologico, risultino aperte a prospettive d'analisi differenziate a seconda dell'angolazione rispetto alla quale si analizzano. Il cambiamento climatico globale, che rientra tra queste, richiede metodologie specifiche d'insegnamento/apprendimento, quale l'apprendimento basato sull'indagine, che promuove, al contempo, un'adeguata alfabetizzazione scientifica e l'esplorazione delle posizioni etiche rispetto ad esso. Il "learning cycle model" consiste nell'esplorare inizialmente una questione

---

<sup>127</sup> Margutti (2007) ha approfondito le categorie delle possibili domande e risposte all'interno di una lezione.

(“exploration”) per poi analizzarla attraverso l’uso di fonti ufficiali (es. libro di testo, video) (“concept introduction”) ed applicarla, infine, a contesti diversi (“concept application”) (p.444). La ricerca ha confermato gli effetti positivi di un corso sul cambiamento climatico globale basato sull’indagine per insegnanti in formazione in termini di un maggiore livello percepito di comprensione, preparazione e consapevolezza professionale. Per l’autore, la sperimentazione positiva da parte degli insegnanti rispetto all’uso di una determinata metodologia all’interno di un corso di formazione aumenta la probabilità del suo uso in aula.

Chia-Ling (2014) descrive un corso per insegnanti in formazione per analizzare alcune questioni della cittadinanza dal punto di vista dei contenuti (ambiente, giustizia sociale, uguaglianza di genere) e delle metodologie (teorie e metodi d’insegnamento, gestione della classe) basato sul *Problem Based Learning* (PBL). Per l’autore, questo metodo è adatto ad approfondire una vasta gamma di tematiche poiché è basato sulla ricerca multimediale in piccoli gruppi (es. iPad, computer o smartphone) al fine dell’analisi e dell’individuazione di possibili soluzioni, da discutere successivamente. I risultati dello studio confermano la percezione positiva degli insegnanti rispetto alle strategie PBL e il loro coinvolgimento nei momenti di discussione, maggiore rispetto ad altre attività (es. individuazione di una situazione a partire da un film o da un evento della vita scolastica; ricerca di informazioni; *brainstorming*; scrittura di un elaborato; visione di un film).

Liu et al. (2015) indagano gli atteggiamenti, le concezioni e le conoscenze di un gruppo (n=19) di insegnanti di Scienze, Nativi Americani, all’interno di un corso di formazione sulle cause, le evidenze e l’impatto ecologico locale e globale del cambiamento climatico al fine di facilitarne l’insegnamento in aula. I risultati evidenziano alcune lacune e misconcezioni del fenomeno, come nozioni vaghe riguardo ai processi scientifici coinvolti e alle conseguenze o mancanza di evidenze per supportare le loro opinioni.

Le ricerche che si concentrano sull’apprendimento degli studenti presentano l’effetto positivo di alcune metodologie (Morrison, 2019; Arya & Parker, 2015) o, al contrario, la carenza di informazioni sulle questioni ambientali (Shepardson et al., 2009).

La ricerca di Morrison (2019) investiga le modalità più efficaci per promuovere la partecipazione degli studenti in termini di interesse, motivazione e impegno durante alcune attività d’una lezione su tematiche ambientali. La visione di alcuni video, il completamento di un foglio di lavoro, una domanda diretta sull’argomento trattato e la sollecitazione alla discussione di gruppo producono un’attivazione diversa da parte degli studenti. In particolare, la discussione con i compagni aumenta la partecipazione degli studenti rispetto alla visione di video o all’elaborazione individuale di fogli di lavoro in aula poiché, richiedendo di esprimere le proprie idee sul materiale compreso e interiorizzato, coinvolge simultaneamente aspetti cognitivi, emotivi e relazionali. Questo risultato indica che la programmazione di lezioni sulla sostenibilità ambientale dovrebbero usare la discussione sulle azioni e soluzioni in quest’ambito al fine di ridurre la sensazione di distanza o d’impotenza degli studenti legata ai problemi socio-politici dell’attualità.

Arya e Parker (2015) esaminano le interazioni online sul cambiamento globale fra una rete di studenti (n=141) di scuola superiore (14-17 anni), residenti in Norvegia, Cina, Nuova Zelanda e Stati Uniti. Basandosi sulla cornice concettuale del *language-in-use*<sup>128</sup>, la ricerca ha identificato domande, affermazioni e fatti probatori usati nella costruzione di una “dialogic

---

<sup>128</sup> Cfr Kelly & Chen, 1999.

action”, vale a dire un ragionamento per problemi ed evidenze atto a promuovere la consapevolezza ed un maggiore coinvolgimento nelle questioni discusse (p.132). I risultati evidenziano un alto livello di partecipazione e di coinvolgimento da parte degli studenti, la condivisione di opinioni sia non verificate che basate su prove scientifiche e l’uso di siti di ricerca anche non ufficiali o istituzionali. La “azione dialogica” emerge all’interno di sequenze discorsive complesse, “open exchanges”, multiprospettiche, prive di asserzioni categoriche o risposte dicotomiche (es. accordo/disaccordo) (p.148). La ricerca conferma la capacità degli studenti di condividere i loro pensieri ed intuizioni e di gestire la discussione sul cambiamento climatico, raggiungendo un livello di comprensione complesso piuttosto che una visione unilaterale e polarizzata del fenomeno, ciò facilitato dalla connessione con i pari di altre culture e appartenenze.

Shepardson et al. (2009) ha valutato le concezioni di un gruppo di studenti americani (n=91) di scuola secondaria inferiore rispetto al riscaldamento globale e al cambiamento climatico espresse tramite un testo scritto. Adottando la cornice teorica del costruttivismo, l’obiettivo della ricerca è comprendere i significati costruiti dagli studenti attraverso il linguaggio, nell’idea che esso veicoli le loro costruzioni mentali e rifletta la loro esperienza. L’analisi del contenuto dei testi mette in luce nella maggior parte degli elaborati diverse categorie di risposte, ricondotte a concetti elementari lacunosi di una concettualizzazione più elaborata della questione: “Fundamentally their conceptions of global warming and climate change are limited in scope (narrow) and simplistic (lacking complexity)” (p.563). Ad esempio, gli studenti non considerano l’impatto del riscaldamento globale e dei cambiamenti climatici sugli elementi meno evidenti (es. oceani, agricoltura: colture e bestiame, effetto serra), nè sull’uomo o sulla società, concentrandosi perlopiù su flora e fauna o sulla temperatura o le condizioni atmosferiche.

L’indagine IEA-ICCS 2016 (Schulz et al., 2017), considerata l’ampiezza e la numerosità degli ambiti indagati, viene riportata anche in questo sotto-paragrafo per l’inclusione della sostenibilità ambientale nella concettualizzazione di cittadinanza responsabile e tra le aree da indagare. L’impatto dell’attività umana sull’ambiente e sullo sviluppo globale, infatti, è diventato, negli ultimi anni, una questione centrale per lo sviluppo politico, sociale ed economico, che ha portato ad includerla in molti curricula di Educazione civica e alla cittadinanza.

In riferimento agli studenti, il questionario rileva la loro percezione di alcune questioni globali quali minacce (es. crisi globale finanziaria, crimini, conflitti violenti, povertà, disoccupazione, terrorismo). Più della metà delle risposte riguarda l’ambiente: inquinamento; scarsità di energia, acqua, cibo; cambiamento climatico; sovrappopolazione; malattie infettive<sup>129</sup>. Questo dato potrebbe ricollegarsi alla percezione di alcune tematiche, quali quelle ambientali, come più familiari e vicine alla propria esperienza rispetto, ad esempio, ad altre, inerenti alla crisi finanziaria o alla povertà.

---

<sup>129</sup> Nello specifico dei risultati, per il 76% degli studenti che hanno compilato il questionario, l’inquinamento è una grande minaccia per il futuro del mondo; per oltre il 60% lo è la scarsità di risorse primarie (acqua e cibo), sia pur con differenze notevoli fra paesi (Cile e Colombia: più dell’80%, Finlandia e Svezia: sotto il 50%) e per poco più della metà dei partecipanti lo sono malattie infettive, cambiamento climatico e povertà (rispettivamente, 59%, 55% e 53%), anche qui con ampie diversità fra paesi. Mentre, infatti, in alcuni paesi nordeuropei come Danimarca, Finlandia, Norvegia e Svezia gli studenti hanno considerato le malattie infettive come minacce globali minori rispetto al cambiamento climatico (la cui valutazione è risultata al di sopra della media), in altri, come l’Italia e la Russia, è successo esattamente il contrario (Schulz et al., 2017, p.131).

Riguardo agli insegnanti, il questionario chiede a coloro che insegnino l'ECC a livello curricolare se abbiano partecipato a corsi di formazione su: ambiente e sostenibilità ambientale; diritti umani; voto ed elezioni; comunità globale ed organizzazioni internazionali; emigrazione ed immigrazione; pari opportunità; diritti e responsabilità dei cittadini; costituzione e sistemi politici; uso responsabile di internet; pensiero critico e indipendente; risoluzione dei conflitti e Unione Europea (solo per i Paesi Membri). I risultati mostrano che più della metà degli insegnanti nelle diverse nazioni dichiara di avere avuto la possibilità di partecipare a corsi di formazione su temi legati all'ambiente e alla sostenibilità ambientale<sup>130</sup>, sia pure con notevoli differenze a livello dei singoli paesi<sup>131</sup>. In linea con questo risultato, circa due terzi degli insegnanti afferma di sentirsi molto o abbastanza preparato in merito a questi argomenti<sup>132</sup>, diversamente dal 2009 in cui era emersa l'impreparazione rispetto all'ambito economico, finanziario ed istituzionale, per gli autori legata ai cambiamenti contestuali così rapidi da non poter rientrare nella formazione universitaria<sup>133</sup>.

### **3.3.3.4. Fuori dalla classe. Connessioni locali, globali e virtuali**

Le ricerche che rientrano in questa categoria (Sanmiguel et al., 2019; García-Gutierrez et al., 2017; Sherman, 2017; Fournier-Sylvester, 2014; Chee, Mehrotra, & Liu, 2013; Edwards, 2012; Brady, 2006) ampliano il discorso del clima di classe aperto alla comunità locale, nella sua interconnessione con quella globale. Nonostante l'apertura verso l'esterno potrebbe essere implicita nel discorso sulla cittadinanza, queste ricerche sono le poche a considerare la comunità locale e globale quale contesto di riferimento dei giochi tecnologici (Chee et al., 2013), degli approcci in aula (Fournier-Sylvester, 2014; Edwards, 2012), dei movimenti sociali (Sanmiguel et al., 2019; García-Gutierrez et al., 2017) o di orientamenti specifici (Sherman, 2017; Brady, 2006), tutti orientati all'azione e partecipazione.

#### *1. Le nuove tecnologie e il collegamento con la realtà globale*

Chee et al. (2013) approfondiscono l'uso delle nuove tecnologie, in particolare dei giochi elettronici, che hanno il potenziale di rivoluzionare le tradizionali pratiche di insegnamento/apprendimento della GCE, la cui complessità richiede un'integrazione delle risorse disciplinari, come il libro di testo. Nell'ipotesi che una cittadinanza attiva e concreta richieda di essere pensata e praticata, i giochi civici offrono la possibilità di connettere, sia pure all'interno di uno "spazio civico virtuale", le condotte individuali alle strutture sociali,

---

<sup>130</sup> Nello specifico dei risultati, le più alte percentuali riguardano i seguenti argomenti: risoluzione dei conflitti (65%), uso responsabile di internet (61%), pensiero critico e indipendente (61%), e, in percentuali analoghe, ambiente e sostenibilità ambientale (58%), diritti e responsabilità dei cittadini (58%) e diritti umani (58%) (p.38).

<sup>131</sup> Mentre in alcune nazioni (es. Croazia, Norvegia) meno della metà degli insegnanti ha dichiarato di non aver ricevuto una formazione pertinente a nessuno degli argomenti, in altri (es. Lettonia, Perù) più della metà degli insegnanti ha dichiarato di aver partecipato allo sviluppo professionale per tutti gli argomenti rilevanti nell'insegnamento dell'ECC.

<sup>132</sup> Nello specifico dei risultati, la percentuale mediamente più alta di insegnanti ha dichiarato di sentirsi preparata su uguaglianza e pari opportunità (90%), diritti e responsabilità dei cittadini (90%), pensiero critico (89%), risoluzione dei conflitti (87%), diritti umani (87%) e ambiente e sostenibilità ambientale (84%). Le percentuali mediamente più basse hanno riguardato l'Unione Europea (73%) e la comunità globale e le organizzazioni internazionali (67%) (p.174).

<sup>133</sup> Cfr Schulz et al., 2010.



come pure le scelte singole all'etica globale, contrastando il calo di partecipazione civica riportato in letteratura (Banaji & Buckingham, 2010). Il gioco virtuale *Quest Atlantis*, ad esempio, realizzato con l'obiettivo di orientare l'azione sociale alla cittadinanza globale, permette agli studenti di affrontare alcune sfide, come salvare un parco nazionale da un disastro ecologico, e di prendere decisioni in merito ad esse. Il limite del gioco è che gli Studi Sociali non rientrano tra le discipline coinvolte (Matematica, Inglese e Scienze). Per ovviare al limite di alcuni giochi in commercio, gli autori propongono la sperimentazione di *Statecraft X*, un gioco sull'educazione alla cittadinanza per studenti di scuola secondaria (15 anni). Esso prevede che gli studenti interagiscano per la costruzione di un Governo, che richiede loro di gestire richieste conflittuali ed eventi critici virtuali (es. afflusso di rifugiati, epidemie, attacchi o invasioni) al fine di costruire linee d'azione alternative. L'esempio di una sfida che lo studente deve affrontare è di simulare il ruolo di un cittadino responsabile e attivo di Singapore che vuole creare un blog nel quale approfondire questioni per la GCE (es. sostenere l'economia, gestire l'immigrazione, promuovere l'inclusione, amministrare il commercio globale, gestire la difesa nazionale, sviluppare una cittadinanza globale radicata localmente) ed avanzare proposte di soluzione. L'efficacia del gioco è implementata dalla creazione di sessioni dialogiche in aula, durante le quali gli studenti, supportati dall'insegnante, riflettono sulle implicazioni delle azioni virtuali intraprese via via nel gioco connettendole con gli eventi del contesto socio-politico attuale e con le tappe successive.

Nello specifico della ricerca, la produzione di un saggio sulle questioni per la GCE è stata valutata secondo alcuni criteri (fornire una prospettiva equilibrata e coerente considerando punti di vista multipli; proporre delle soluzioni supportate da prove e argomentazioni; esplicitare le propensioni d'un cittadino attivo; dimostrare capacità di persuasione) in due gruppi di studenti: uno che ha partecipato alla sperimentazione “*Statecraft X*”<sup>134</sup> e uno, di controllo, che ha approfondito questioni simili all'interno di lezioni tradizionali. I risultati confermano nel primo gruppo una maggiore consapevolezza rispetto all'attualità, a livello sia locale sia globale; un punto di vista personale più evidente e un'*agentività* più marcata e nel secondo una memorizzazione e riproduzione dei contenuti approfonditi sui libri di testo.

L'indicazione degli autori è che la combinazione del gioco civico virtuale con sessioni dialogiche consenta da un lato di esperire la risoluzione autonoma delle questioni di cittadinanza globale dall'altro una maggiore interattività fra gli studenti e l'apertura a nuove idee in aula. Questo richiede, al contempo, una trasformazione del ruolo e delle pratiche degli insegnanti al fine di favorire la riflessione e la discussione tra gli studenti, creando collegamenti tra le esperienze del gioco e quelle del contesto dell'attualità.

## 2. *Service-Learning e movimenti sociali per la cittadinanza*

Le ricerche del presente sottoparagrafo (Sanmiguel et al., 2019; García-Gutierrez et al., 2017; Sherman, 2017; Fournier-Sylvester, 2014; Chee et al., 2013; Edwards, 2012; Brady, 2006) approfondiscono il clima di classe di classe aperto dal punto di vista di alcuni approcci, come il *Service-Learning* (S-L) e il *virtual Service-Learning* (vS-L), e di movimenti sociali,

---

<sup>134</sup> La sperimentazione è durata tre settimane, con due sessioni di un'ora in aula ogni settimana e sessioni aperte di gioco a casa per un esteso lasso di tempo.

come il *Social Movement Oriented Citizenship* (SMOC), volti alla partecipazione comunitaria e *g-locale*.

Fournier-Sylvester (2014) ed Edwards (2012)<sup>135</sup> condividono una concezione di cittadinanza critica, da promuovere attraverso esperienze significative all'interno della comunità locale o in relazione con essa.

Secondo Fournier-Sylvester (2014) l'ECC deve essere orientata all'apertura alla discussione e all'azione, finalizzata a sviluppare un senso di consapevolezza globale critica ed una partecipazione attiva nelle questioni che hanno un impatto sulla comunità globale. In particolare, gli studenti dovrebbero essere incoraggiati a mettere in discussione le prospettive esistenti, a comprendere il proprio livello di privilegio e ad affrontare la disuguaglianza a livello locale e globale. Gli insegnanti possono promuovere una tale riflessione solo coinvolgendo gli studenti in simulazioni, *workshop*, progetti e servizi alla comunità, accomunati dal fornire esperienze positive di partecipazione civica, che, come dimostrato dalla ricerca, incide in maniera significativa sull'intenzione di partecipare alla vita politica da adulti.

Nello specifico della ricerca, nel campione di studenti del Québec che hanno valutato il corso universitario di "Storia e cittadinanza" al quale hanno preso parte, solo alcuni di essi hanno riferito di essersi sentiti incoraggiati a discutere di questioni controverse e a prendere una decisione. La maggior parte, al contrario, ha riferito di corsi basati sulla lezione tradizionale e trasmissiva, focalizzata sulla memorizzazione di date e fatti. Gli stessi studenti hanno individuato come barriera alla partecipazione civica l'incapacità di collegare le proprie opinioni personali alle questioni sociali e politiche discusse. Secondo l'autore, un approccio che trasmetta l'informazione attraverso la ripetizione meccanica piuttosto che la promozione del pensiero critico e la discussione rafforza le nozioni passive di cittadinanza e la depoliticizzazione di giovani. Al contrario, insegnanti entusiasti ed esempi positivi di cambiamento sociale potrebbe contrastare le rappresentazioni negative della politica spesso espresse dai media e dai genitori. L'indicazione è di adottare strategie didattiche per la partecipazione attiva, la discussione e il dibattito, supportati da risorse multimediali.

Per Edwards (2012) l'educazione civica non dovrebbe semplicemente insegnare agli studenti il funzionamento dei sistemi di governo o della politica, ma incoraggiarli a mettere in discussione proprio l'origine di questi sistemi, nei quali si riflettono i valori e la *vision* di chi li ha elaborati. La finalità è la formazione ad una cittadinanza critica nei confronti delle strutture di potere, della distribuzione delle risorse, dei diritti umani e della giustizia sociale, a partire da esperienze rilevanti orientate all'azione. Il *Social Movement Oriented Citizenship* (SMOC) è un movimento che si concentra su alcune attività civiche come la protesta pacifica, il sostegno dei diritti umani e la tutela dell'ambiente. L'autore dimostra come esso possa essere implementato dagli insegnanti all'interno di un curriculum orientato al movimento sociale: far sperimentare azioni per proteggere l'ambiente o per trovare soluzioni comuni ai problemi della comunità permette agli studenti di introiettare un'idea di "buona cittadinanza" che si concretizza nella promozione dei diritti umani, la protezione dell'ambiente e la partecipazione a proteste pacifiche contro leggi ingiuste. I risultati confermano che il clima di classe aperto e l'uso di metodologie attive e partecipative influenzino in modo positivo e

---

<sup>135</sup> Analisi secondaria IEA-CIVED 1999.

significativo la discussione di questioni politiche e sociali e lo sviluppo di concezioni di cittadinanza orientate al movimento sociale da parte degli studenti.

Per Sanmiguel et al. (2019) e Garcia-Gutierrez (2017) la cittadinanza è un servizio alla comunità, nelle sue dimensioni locale e globale.

Sanmiguel et al. (2019) concettualizzano l'educazione civica, alla cittadinanza e alla cittadinanza globale quale esperienza che si concretizza nella comunità locale, con un impatto a livello globale: “engaging locally to impact globally” (p.43). Gli autori, in particolare, riportano la valutazione positiva di un'esperienza di *Service-Learning* (S-L)<sup>136</sup> all'interno di un istituto di istruzione superiore, esperita nella comunità e discussa e approfondita in aula, confermando un incremento dei livelli di consapevolezza dei problemi del mondo e di responsabilità nell'azione (es. portare a termine compiti complessi in totale autonomia). Le indicazioni della ricerca confermano che l'azione congiunta degli insegnanti con persone della comunità (nel caso specifico, volontari) coinvolga gli studenti in esperienze significative in cui l'azione sia preceduta e seguita dalla riflessione, in un ciclo virtuoso continuo (riflessione – azione – riflessione).

Secondo García-Gutierrez et al. (2017) la finalità dell'istruzione superiore è promuovere la partecipazione all'interno del contesto locale, in relazione con il contesto globale, attraverso iniziative in quest'ambito quali l'*University Social Responsibility* (USR) e il *Service-Learning* (S-L). Lo studio descrive un'esperienza di S-L in un ambiente virtuale e a distanza (vS-L) orientata a promuovere lo sviluppo della cittadinanza globale e del dialogo interculturale, alla base della comunicazione e dell'internazionalizzazione dell'università.

L'esperienza è lo scambio virtuale tra studenti spagnoli del corso in *Social Education* all'interno della Facoltà di Educazione e studenti africani del corso di formazione per insegnanti di Lingua Spagnola, realizzato con un duplice obiettivo, differenziato per nazione:

- per gli studenti africani, impossibilitati a viaggiare nei paesi di lingua ispanica (assenza di borse di studio o fondi), rafforzare le competenze linguistiche in spagnolo;
- per gli studenti spagnoli, acquisire una comprensione più profonda delle altre culture e riflettere su realtà educative e didattiche differenti.

Le competenze promosse riguardano l'ambito relazionale ed interculturale, come la gestione dei contatti con un'università straniera e lo sviluppo delle interazioni con studenti di una cultura differente, e quello della cittadinanza, come la pianificazione delle attività del progetto orientato a sviluppare competenze etiche e la partecipazione civica e di monitorarle. Lo studio conferma la metodologia vS-L quale modalità di partecipazione in un nuovo scenario virtuale e di formazione nel campo dell'educazione civica, alla cittadinanza e alla cittadinanza globale, nonostante l'emergere di difficoltà collegate agli aspetti comunicativi e al divario digitale dei due paesi.

Gli studi di Sherman (2017) e Brady (2006) apportano un elemento di novità per rendere maggiormente incisiva l'educazione alla cittadinanza all'interno del contesto nel quale essa venga attuata.

---

<sup>136</sup> Si è trattato di confezionare pasti per conto dell'associazione *Feed My Starving Children* (FMSC) che nel 2016 ha reclutato volontari per confezionare 284 milioni di pasti destinati a bambini che soffrono di malnutrizione da distribuire in alcune regioni del mondo. L'istituto ha accolto circa 600 studenti e membri della comunità, di età compresa tra i 5 e i 75 anni, i quali si sono offerti volontariamente di svolgere queste attività in turni di due ore.

Sherman (2017) descrive lo *slow movement*, un movimento che incoraggia modalità di interazioni più consapevoli con gli studenti. L'indicazione è che la scuola educi gli studenti a diventare cittadini globali, fornendo esperienze che li preparino ad un mondo sempre più interconnesso in collaborazione con le famiglie, che, secondo la concezione di *slow parenting*, sono incoraggiate a "rallentare" per migliorare la qualità del tempo trascorso con loro ("slow down") (p.293). L'uso di metodologie partecipative e attive in aula, quale la creazione di uno spazio per esplorare idee nuove e divergenti rispetto ai diversi contesti culturali, dev'essere potenziato dai genitori che, a casa, discutono sugli stessi temi, al fine di migliorarne la comprensione. In quest'ottica, l'azione congiunta di insegnanti e genitori sostiene proattivamente gli studenti a discutere, collaborare e sviluppare una mentalità di cittadinanza globale. Tale azione è favorita dagli insegnanti che comunicano ai genitori ciò che viene discusso in aula, fornendo loro suggerimenti pratici su come proseguire a casa la conversazione per supportare il pensiero critico dei figli. I genitori, a loro volta, forniscono esempi di vita concreta, nell'idea che la discussione su queste tematiche non possa essere improvvisata, ma debba essere finalizzata ad uno scopo e ad un'azione in vista di una soluzione. L'aspetto di novità dello studio è l'inclusione del collegamento con i genitori quale modalità per promuovere una cittadinanza impegnata e rispettosa delle diverse opinioni nella relazione con gli altri.

Per Brady (2006) la cittadinanza attiva locale e globale, orientata al cambiamento, è da promuovere attraverso l'educazione linguistica, al fine di potenziare le competenze comunicative necessarie in un mondo connesso a livello globale. Lo studio si inserisce all'interno di un contesto specifico, quale quello del Giappone, che condivide una concezione tradizionale dell'apprendimento, all'interno della quale il ruolo degli insegnanti è di trasmettere le conoscenze di cui sono esperti. Il contesto d'istruzione, in tal senso, non offre agli studenti uno spazio per esprimere le loro idee, interrogarsi o partecipare a discussioni su questioni politiche e sociali, riducendo le possibilità di costruire un pensiero critico e indipendente e di partecipare in maniera informata e responsabile allo sviluppo nazionale ed internazionale del Giappone.

L'insegnamento delle lingue, rinforzando le possibilità di comprendere e comunicare le proprie opinioni come cittadini e di esercitare le proprie responsabilità civiche future, viene concettualizzato quale componente imprescindibile dell'educazione alla cittadinanza, che si traduce nella sperimentazione di esperienze interattive in aula. L'ipotesi condivisa è che la sperimentazione di un ruolo attivo e partecipativo in aula rispetto ai problemi del contesto attuale e alla loro risoluzione incrementi le competenze civiche e sociali degli studenti all'interno delle comunità-Università e li prepari ad esercitare la loro cittadinanza locale e globale dopo il completamento degli studi. L'indicazione per gli educatori linguistici universitari è di programmare momenti di dialogo con gli studenti sulle questioni per la cittadinanza, incoraggiandoli a dar voce alle loro visioni di cambiamento sociale sia all'interno che all'esterno della scuola. La difficoltà di una tale operazione è la gestione di una discussione su questioni controverse o difficilmente neutrali (es. libertà, potere, relazioni sociali) e la pianificazione di lezioni non più nozionistiche o basate sulla comprensione, memorizzazione e ripetizione dei contenuti curricolari, ma più aperte alla riflessione, al dialogo e alla partecipazione.

### 3.4. La Tassonomia di Bloom per la lezione orientata all'educazione alla cittadinanza globale

L'esigenza di trovare un modello di GCE orientato alla didattica e in linea con le riflessioni sul clima di classe aperto nasce dall'esigenza di analizzare la relazione tra la discussione su alcuni contenuti civici o sulle questioni socio-politiche dell'attualità e la GCE, la cui realizzazione, come esplicitato<sup>137</sup>, richiede un cambiamento radicale già a partire dalla singola lezione in aula. In caso contrario, rischia d'essere identificato con qualcosa che già c'è (es. stile d'insegnamento, contenuti globali, metodologie attive e partecipative, educazione civica o alla cittadinanza), che, anche laddove venga "rinominato", non è sufficiente ad esaurire il discorso sulla GCE.

Il presente paragrafo esamina gli elementi di GCE ricorrenti in letteratura alla luce della concettualizzazione teorica di Bloom secondo la rivisitazione di Anderson et al. (2001), al fine di connotarli e comprenderli all'interno di un quadro di riferimento definito nell'ambito della didattica.

L'operazione concettuale dello studio in questa fase è l'ordinamento e la sistematizzazione delle evidenze di GCE, osservabili in aula, emerse dalla revisione della letteratura sul tema, in riferimento alla Tassonomia di Bloom. In particolare, le azioni ricondotte agli insegnanti, agli studenti, ai piccoli gruppi e alla classe durante una lezione (o un progetto) orientata alla GCE sono state isolate, codificate, interpretate e riferite ad un quadro teorico unitario che ne ha messo in luce:

- gli obiettivi promossi da determinate modalità di insegnamento/apprendimento;
- l'attivazione di un certo tipo di conoscenza promossa e di processi cognitivi coinvolti.

L'operazione di scomporre la GCE in azioni dell'insegnante e degli studenti non è completamente nuova in letteratura e trova conferma in alcune ricerche non troppo recenti (Zevin, 1983; Ponder & Button, 1975; Button, 1972) che hanno analizzato le interazioni di classe riguardanti la politica e orientate all'educazione civica. Button (1972), ad esempio, distingue l'interazione iniziata dall'insegnante, predominante a lezione, da quella iniziata dagli studenti (*student-initiated interaction*), entrambe definite come una domanda, un commento o una dichiarazione preceduta o seguita dall'uno/a o dagli altri (p.39). Le interazioni sono indagate attraverso cinque categorie: quantità di interazioni iniziate dallo studente e dall'insegnante; natura verbale e non verbale delle interazioni; percentuale di discorsi iniziati dallo studente. Le interazioni in classe, quindi, sono misurate attraverso categorie verbali e non verbali, considerate nella direzione (dall'insegnante allo studente o viceversa) e nella durata rispetto all'intera lezione.

Si presenta, di seguito, la sistematizzazione delle azioni dell'insegnante (*teachers actions* – TA) in una lezione d'aula per la GCE (Tabella 1).

---

<sup>137</sup> Cfr capitolo 1.

**Tabella 1 Le azioni dell'insegnante durante una lezione in aula per la GCE**

| <b>A GCE lesson (or project) in action. Teacher actions in a GCE lesson/project</b>                                                                                                                                   |                                                                                                                                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| TA1. Invite/ask the students to:                                                                                                                                                                                      | TA1a. Ask questions                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA1b. Ask to question (e.g. the origin of their clothes or other consumption)                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA1c. Discuss why their class's carbon footprint is larger/smaller than that of their partner class                                                                           |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA1d. Hang objects or photos from their travels on the classroom walls as a way to elicit conversation                                                                        |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA1e. Respond to a question                                                                                                                                                   |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA1f. Identify similarities and differences between their ideas                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA1g. Develop common language and negotiate a consensus                                                                                                                       |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA1h. Read and interpret different sources                                                                                                                                    |
| TA2. Choose:                                                                                                                                                                                                          | TA2a. Resources to move between different subject areas by considering power relations and highlighting different local perspectives                                          |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA2b. The vocabulary they use to describe other people, races, religions                                                                                                      |
| TA3. Connect global issues with the personal life of their students (e.g. analyse the fashionable clothes that students wear)                                                                                         |                                                                                                                                                                               |
| 4. Create / offer time and space:                                                                                                                                                                                     | TA4a. For discussion                                                                                                                                                          |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA4b. To have conversations with students about the global world                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA4c. To explore problems                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA4d. To form own opinions                                                                                                                                                    |
| TA5. Emphasized the contextual-historical and political aspects                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                                               |
| TA6. Encourage/support students in their efforts                                                                                                                                                                      |                                                                                                                                                                               |
| TA7. Encourage/support students to:                                                                                                                                                                                   | TA7a. Dialogue                                                                                                                                                                |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA7b. Share their experiences                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA7c. Share their opinions                                                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA7d. Think of multiple perspectives on how a problem is framed                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA7e. Come up with alternative answers of these issues                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA7f. Present their own perspectives                                                                                                                                          |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA7g. Go beyond merely studying topics                                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA7h. Reflect on their learning about global issues                                                                                                                           |
| TA8. Engage with GCE directly:                                                                                                                                                                                        | TA8a. Formulating opinions, listening other opinion, seeking knowledge about other countries                                                                                  |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA8b. Discuss, critique, question, practice and express themselves                                                                                                            |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA8c. See and hear the experiences of other teachers already involved in GCE                                                                                                  |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA8d. Collaborate with colleagues to develop networks of support among teachers and with the community                                                                        |
| TA9. Explain/give instruction:                                                                                                                                                                                        | TA9a. Procedures                                                                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA9b. To use statistical variables and world graph world to compare the situations of different countries and then reflect on the benefits and tensions of global development |
| TA10. Facilitate a weekly Friday Skype session/Work on a video exchange between their classroom and one in a foreign country                                                                                          |                                                                                                                                                                               |
| TA11. Give the students:                                                                                                                                                                                              | TA11a. [Not] the right answer                                                                                                                                                 |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA11b. The time to reflect silently and individually                                                                                                                          |
| TA12. Guide the group                                                                                                                                                                                                 |                                                                                                                                                                               |
| TA13. Hear from students                                                                                                                                                                                              |                                                                                                                                                                               |
| TA14. Deliver a lecture                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                                               |
| TA15. Presented topics from various viewpoints and then through interactive and participatory techniques left students to work with received information                                                              |                                                                                                                                                                               |
| 16. Provide:                                                                                                                                                                                                          | TA16a. Feedback                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA16b. Space to share global experiences                                                                                                                                      |
| TA17. Reflect and direct work in their classrooms                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                                               |
| TA18. Remind students that global learning requires an encounter with diverse and conflicting perspectives while nourishing the skills to ascertain validity, trustworthiness, and reasonableness in public arguments |                                                                                                                                                                               |
| TA19. Teach students:                                                                                                                                                                                                 | TA19a. GCE and related concepts                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA19b. Global issues                                                                                                                                                          |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA19c. Complexity                                                                                                                                                             |
|                                                                                                                                                                                                                       | TA19d. About the environment                                                                                                                                                  |

| A GCE lesson (or project) in action. Teacher actions in a GCE lesson/project                                                                            |                                                                                                                                  |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|                                                                                                                                                         | TA19e. The ability to ask the right questions                                                                                    |
|                                                                                                                                                         | TA19f. To confront them with other values and reflect on the structures of which they are part                                   |
| TA20. Teach collaboratively in order to strengthen and deepen linkage of similar topics, concepts, or capabilities from the two subject areas           |                                                                                                                                  |
| TA21. Provide students with strategies and approaches to connect with, engage and evaluate the differing perspectives and complexities of global issues |                                                                                                                                  |
| TA22. Use:                                                                                                                                              | TA22a. Global examples                                                                                                           |
|                                                                                                                                                         | TA22b. Books and read aloud with more intentionality to better support children's emotional learning and development             |
|                                                                                                                                                         | TA22c. Children's literature and haiku for enhancing people's love of the natural world                                          |
|                                                                                                                                                         | TA22d. Non-educational sources (texts, videos, pictures, etc.) focused on real matters and events at the local and global levels |

Analizzando le azioni dell'insegnante in termini di didattica, e, nello specifico, sulla base della rivisitazione delle concettualizzazioni di Bloom (Anderson et al., 2001), ad un'insegnante che voglia promuovere la GCE in classe è richiesto di predisporre alcune condizioni. Tali condizioni favoriscono diversi tipi di conoscenza e/o attivano processi differenti, i quali richiamano, a vari livelli, le quattro dimensioni della conoscenza "bloomiane": "fattuale"<sup>138</sup>, "concettuale"<sup>139</sup>, "procedurale"<sup>140</sup> e "metacognitiva"<sup>141</sup> (p.29).

A livello di conoscenza di base (*conoscenza fattuale*) è possibile ravvisare solo poche azioni organizzate dall'insegnante in tal senso: far sì che gli studenti leggano ed interpretino fonti diverse (TA1h) e curare la scelta d'un vocabolario comune per rappresentare persone di diversa etnia e religione (TA2b) e per negoziare il consenso in una discussione (TA1g). La letteratura non riporta nessun'altra azione che rientri nei sottotipi della conoscenza fattuale, come la considerazione d'una terminologia specifica per parlare di GCE o di specifici dettagli ed elementi.

Al livello successivo, riguardante l'interrelazione tra elementi di base in una struttura più ampia che permette di funzionare insieme (es. categorie, principi, generalizzazioni, teorie, modelli) (*conoscenza concettuale*), l'insegnante spiega e/o fornisce istruzioni sulle procedure di un'attività insegnata (TA9a) e su variabili statistiche e grafici dal/del mondo al fine di comparare la situazione di diverse città e riflettere sui benefici e le tensioni dello sviluppo globale (TA9b). Anche in questa categoria non compaiono altri sottotipi come la conoscenza di criteri per determinare quando usare procedure appropriate che coinvolgano aspetti specifici della GCE.

Le azioni più numerose si collocano al livello di metodi, tecniche e abilità sottese ad esse (*conoscenza procedurale*). In tal senso, utilizzando il format di lezione indicato da Calvani

<sup>138</sup> La *factual knowledge* è la conoscenza inerente all'insieme degli elementi di base che gli studenti dovrebbero conoscere per avere familiarità con la disciplina o risolvere i problemi in essa. Sono "pezzi di informazione" riguardanti una specifica terminologia (*sottotipo A*), isolati dettagli o aspetti discreti di contenuto (*sottotipo B*).

<sup>139</sup> La *conceptual knowledge* è la conoscenza inerente all'interrelazione tra gli elementi di base all'interno di una struttura più ampia che permette loro di funzionare insieme. Sono "forme di conoscenza più complessa e organizzata" riguardanti classificazioni e categorie (*sottotipo A*), principi e generalizzazioni (*sottotipo B*), teorie, modelli e strutture (*sottotipo C*).

<sup>140</sup> La *procedural knowledge* è la "conoscenza di come fare qualcosa". Riguarda abilità e algoritmi (*sottotipo A*), tecniche e metodi specifici di una disciplina (*sottotipo B*), criteri usati per determinare o giustificare "quando fare cosa".

<sup>141</sup> La *metacognitive knowledge* è la "conoscenza sulla conoscenza, sulla consapevolezza delle proprie modalità di apprendimento". Riguarda strategie (*sottotipo A*), compiti cognitivi, inclusi la conoscenza appropriata del contesto e ipotetica (*sottotipo B*), conoscenza di sé (*sottotipo C*).

(2014), è possibile affermare che l'insegnante promuova la GCE in momenti specifici della lezione e attraverso modalità differenti.

Durante la parte della programmazione, l'insegnante sviluppa le proprie capacità metacognitive attraverso: la riflessione sul lavoro da svolgere e svolto (TA13); l'ascolto delle esperienze di altri insegnanti coinvolti nella GCE (TA8c); la collaborazione con i colleghi per sviluppare reti di supporto tra insegnanti e nella comunità (TA8d); la programmazione interdisciplinare per approfondire e connettere questioni, concetti e aree di aree diverse (TA20).

Durante la parte espositiva (presentazione), l'insegnante tiene una lezione frontale (TA14) sui concetti della GCE (TA19a), sulle questioni globali (TA19b) con relativi esempi (TA22a) e su quelle ambientali (TA19d). Al fine di rispettarne la complessità (TA15), presenta i vari argomenti da diversi punti di vista e predispone, in un momento successivo, un lavoro partecipativo in cui gli studenti si misurino con le informazioni ricevute (TA15). Per quanto riguarda le risorse, l'insegnante si avvale di testi, video, immagini riguardanti argomenti ed eventi locali e globali (TA22d). Inoltre, legge ad alta voce libri per supportare lo sviluppo emotivo degli studenti, oltre a quello cognitivo (TA22b), e promuove la letteratura per l'infanzia e la poesia (es. genere letterario dell'haiku) per incrementare l'amore del mondo naturale (TA22c).

Durante la parte più partecipativa (partecipazione), l'insegnante predispone per gli studenti un tempo in cui essi possano riflettere in silenzio e individualmente (TA11b), per far sì che facciano domande (TA1a) e rispondano (TA1e) anche inventando nuove modalità per farlo (TA7e). Questo costituisce un'abilità che va promossa (TA19e) evitando di parlare al posto loro o di dare le giuste risposte (TA11a). Nei momenti in cui si richiede agli studenti di prendere il controllo dell'attività, l'insegnante mantiene un ruolo di guida del gruppo-classe (TA12, TA17), incoraggiandone e/o supportandone l'impegno (TA6) o il dialogo (TA7a) e fornendo feedback (TA16a). Per quanto riguarda le risorse, più che metodi e/o strategie didattiche specifici, vengono annoverati alcuni processi, come la condivisione delle esperienze (TA7b) e l'adozione di diverse prospettive e della complessità per trattare questioni globali (TA21) e problemi globali (TA7d), ciascuna delle quali riflette il proprio contesto (TA19f).

All'ultimo livello, quello di riflessione sui processi dell'apprendimento (*conoscenza metacognitiva*), l'insegnante incoraggia la conoscenza del contesto creando uno spazio-tempo per la discussione (TA4a) che può riguardare:

- la realtà globale a livello più generale (TA4b);
- la realtà globale connessa a problemi (TA4c) o con la vita personale degli studenti [ad esempio, impronta di carbonio della classe<sup>142</sup> (TA1c), resoconto di viaggi effettuati durante le vacanze (TA1d) o analisi dei vestiti indossati a partire dalle etichette (TA3)];
- il contesto socio-politico tanto storico (TA5) quanto attuale, il quale richiede di esplorare diverse aree tematiche al fine di esaminare relazioni di potere e prospettive locali differenti (TA2a).

Sempre rispetto alla conoscenza metacognitiva, l'insegnante facilita una sessione settimanale di lavoro sulla piattaforma Skype per uno scambio di video tra classi allocate in

---

<sup>142</sup> Per un approfondimento dell'impronta di carbonio cfr il sito del WWF all'indirizzo [https://www.wwf.it/il\\_pianeta/sostenibilita/il\\_wwf\\_per\\_una\\_cultura\\_della\\_sostenibilita/perche\\_e\\_importante2/gli\\_indicatori\\_di\\_sostenibilita/impronta\\_carbonio/](https://www.wwf.it/il_pianeta/sostenibilita/il_wwf_per_una_cultura_della_sostenibilita/perche_e_importante2/gli_indicatori_di_sostenibilita/impronta_carbonio/).



diverse nazioni (o continenti) (TA10) o chiede agli studenti di interrogarsi rispetto all'origine dei propri vestiti o di altri beni di consumo (TA1b). Queste attività rimandano al “compito autentico”, complesso, sfidante, “aperto”, che è possibile dipanare solo mobilitando risorse al contempo cognitive, sociali, emotive e metacognitive (opposto a compiti semplici, strutturati e predefiniti, di cui si prevedono le traiettorie e che riproducono un sapere e abilità “chiusi”) (Wiggins, 2001).

In generale, le azioni orientate alla GCE richiedono la promozione d'un sapere trasversale ed una competenza metacognitiva per riflettere sui contenuti o ambiti del sapere e sulle modalità di coinvolgimento degli studenti nel processo didattico: formare un'opinione (TA4d), presentarla (TA7f) e/o condividerla con quelle degli altri (TA7c, TA7b), da ascoltare (TA8a), criticare costruttivamente (TA8b) e rispetto ai quali identificare similarità e differenze (TA1f); riflettere sull'apprendimento delle questioni globali (TA7h); andare oltre gli argomenti studiati (TA7g); essere coinvolto direttamente con la GCE (TA8). Essa presuppone la considerazione di prospettive diverse, pure conflittuali, e le competenze per valutarne la validità e l'affidabilità (TA18).

Segue la sistematizzazione delle azioni degli studenti (*students actions* – SA) in una lezione d'aula per la GCE (Tabella 2).

**Tabella 2 Le azioni degli studenti durante una lezione in aula per la GCE**

| <b>A GCE lesson (or project) in action. Student actions in a GCE lesson/project</b>                                                                                |                                                                                                                                                        |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| SA23. Acquire knowledge of world issues                                                                                                                            |                                                                                                                                                        |
| SA24. Adopt/see/examine different perspectives on global issues                                                                                                    |                                                                                                                                                        |
| SA25. Analyse world maps                                                                                                                                           |                                                                                                                                                        |
| SA26. Carry out research work/project or issue inquiry, collaborating with others                                                                                  |                                                                                                                                                        |
| SA27. Choose practical solutions from among alternatives and to take effective action                                                                              |                                                                                                                                                        |
| SA28. Communicate – interact – dialogue                                                                                                                            |                                                                                                                                                        |
| SA29. Critically analyse and debate current events                                                                                                                 |                                                                                                                                                        |
| SA30. Create:                                                                                                                                                      | SA30a. Their own attitudes to individual issues                                                                                                        |
|                                                                                                                                                                    | SA30b. Digital narratives                                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                    | SA30c. The stories of communities of people                                                                                                            |
|                                                                                                                                                                    | SA30d. A stencil                                                                                                                                       |
| SA31. Debate a resolution about a global issue while representing the diverse interests and agendas of different countries                                         |                                                                                                                                                        |
| SA32. Discuss:                                                                                                                                                     | SA32a. How the resources are inequitable distributed                                                                                                   |
|                                                                                                                                                                    | SA32b. With classmates from various cultural and national backgrounds                                                                                  |
|                                                                                                                                                                    | SA32c. Freely with each other                                                                                                                          |
|                                                                                                                                                                    | SA32d. Their experiences / final project                                                                                                               |
| SA33. Do role-plays / Play different roles in role-plays / Take on the role of a specific country and deliver that country's position on a particular global issue |                                                                                                                                                        |
| SA34. Emphasize political aspects by considering power relations and highlighting different local perspectives                                                     |                                                                                                                                                        |
| SA35. Engage in intercultural interactions in class                                                                                                                |                                                                                                                                                        |
| SA36. Examine the issues of inequality and injustice                                                                                                               |                                                                                                                                                        |
| SA37. Have access to various sources of information and different points of view                                                                                   |                                                                                                                                                        |
| SA38. Listen each other                                                                                                                                            |                                                                                                                                                        |
| SA39. Mediate conflicts between peers (e.g., peace tables, zones of peace in schools)                                                                              |                                                                                                                                                        |
| SA40. Participate in:                                                                                                                                              | SA40a. Discussions and debates in school                                                                                                               |
|                                                                                                                                                                    | SA40b. Tasks and projects aiming to solve problems of their community                                                                                  |
|                                                                                                                                                                    | SA40c. Election and decision-making processes                                                                                                          |
|                                                                                                                                                                    | SA40d. Practical projects such as tree-planting or energy conservation                                                                                 |
|                                                                                                                                                                    | SA40e. Intercultural exchange through school twinning or international visits or through campaigning on global issues                                  |
| SA41. Put problems into local and historical context                                                                                                               |                                                                                                                                                        |
| SA42. Question, reinterpret and propose alternatives                                                                                                               |                                                                                                                                                        |
| SA43. Read:                                                                                                                                                        | SA43a. Newspaper articles                                                                                                                              |
|                                                                                                                                                                    | SA43b. The history of Iqbal Masih                                                                                                                      |
| SA44. Reflect on real contemporary events and actual problems that take place at local and global levels from different angles                                     |                                                                                                                                                        |
| SA45. Respond in turn and offer their ideas on given questions                                                                                                     |                                                                                                                                                        |
| SA46. Search for new ideas                                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |
| SA47. Speak their truths freely                                                                                                                                    |                                                                                                                                                        |
| SA48. Take on a virtual field trip (e.g. in a area affected by climate change)                                                                                     |                                                                                                                                                        |
| SA49. Understand values (depending on cultures and time periods) and develop their own value systems                                                               |                                                                                                                                                        |
| SA50. Use digital technologies/online learning forum to interact with students in other countries, produce audio-visual stories, film, drawing, concept maps       |                                                                                                                                                        |
| SA51. Vote on a resolution                                                                                                                                         |                                                                                                                                                        |
| SA52. Watch video/documentaries                                                                                                                                    |                                                                                                                                                        |
| SA53. Work together:                                                                                                                                               | SA53a. In active ways (e.g. discussing; debating; drawing; making; sorting; observing; researching; preparing questions and presentations; evaluating) |
|                                                                                                                                                                    | SA53b. To identify a solution and negotiate a consensus                                                                                                |
| SA54. Write:                                                                                                                                                       | SA54a. A letter to the President of their nation                                                                                                       |
|                                                                                                                                                                    | SA54b. A poem on the challenges they have faced in their lives, as well as their hopes for the future                                                  |
|                                                                                                                                                                    | SA54c. All the responses to a teacher question                                                                                                         |

Analogamente alle azioni dell'insegnante, anche quelle degli studenti sono analizzate sulla base delle concettualizzazioni di Bloom e, in particolare, attraverso la dimensione del processo cognitivo che sia attivato da determinate attività.

Le azioni che rientrano nel primo livello della Tassonomia di Bloom rivisitata (*remember*) hanno l'obiettivo di localizzare la conoscenza rilevante rispetto al materiale presentato (*recognizing*) e di promuoverne il recupero nella stessa forma in cui sia stato pensato, richiamando alla mente informazioni rilevanti dalla memoria a lungo termine (*retrieving*). Com'è possibile notare dalla tabella, la letteratura sulla GCE non annovera verbi che rientrano in questo primo livello, come ad esempio, elencare, evidenziare, identificare, nominare, recuperare, riconoscere, richiamare o trovare, lasciando presupporre obiettivi di ordine più alto.

Al secondo livello (*understand*) sono associate azioni volte alla comprensione di materiali informativi presentati agli studenti durante le lezioni, nei libri e attraverso il computer – quali annotare, classificare, commentare, confrontare, definire concetti, organizzare informazioni, spiegare, esemplificare, inferire, interpretare, riassumere o ricercare –, che richiede l'abilità di costruire significati. Nello specifico della GCE, le azioni riguardano l'acquisizione di conoscenza delle questioni globali (SA23) attraverso la lettura di articoli di giornale (SA43a) o storie di vita (SA43b) e la visione di video o documentari (SA52) (*interpreting*). L'operazione cognitiva sottesa è l'attivazione di un processo deduttivo (*inferring*) sugli aspetti politici riguardanti le relazioni di potere e le diverse prospettive locali (SA34), nonché la classificazione dei valori all'interno delle culture e dei periodi di tempo (*classifying*). In termini didattici, questo si traduce nella programmazione di uno spazio per attività che favoriscano negli studenti processi di comprensione delle nuove conoscenze con quelle già acquisite ed integrate con schemi e *framework* esistenti.

Il livello successivo (*apply*) implica l'uso di procedure per portare a termine esercizi noti con una piccola riflessione (*executing*) o la risoluzione di problemi sconosciuti prefigurandosi le soluzioni (*implementing*)<sup>143</sup>. Non sono annoverate azioni orientate alla GCE che rientrino nell'applicazione di procedure per la risoluzione di un esercizio noto. Al contrario, ne compare una volta alla ricerca di soluzioni che richiede diversi passaggi cognitivi: una riflessione sulle conoscenze da usare, la verifica di eventuali procedure disponibili adatte per il problema specifico e, nel caso non lo siano, la ricerca di nuove procedure di soluzione (SA27). Come specificato anche da Anderson e Krathwohl (2001), la comprensione del problema è propedeutica a tale livello.

Il livello di analisi (*analyze*) comporta la suddivisione delle informazioni nelle sue parti costituenti e la determinazione di come queste siano in relazione con le altre e nella struttura generale<sup>144</sup>. Include i processi cognitivi che permettono di determinare le parti rilevanti/importanti di un messaggio (*differentiating*), il modo in cui esse sono organizzate

---

<sup>143</sup> Per questo motivo il livello dell'applicazione è strettamente connesso alla *Conoscenza procedurale*.

<sup>144</sup> Come specificato da Anderson e Krathwohl (2001), nonostante il livello dell'*analisi* dovrebbe essere visto come processo a sé, è probabilmente più plausibile a livello didattico considerarlo un'estensione della *Comprensione* o il preludio della *Valutazione* o *Creazione*. Migliorare le abilità degli studenti di analizzare la comunicazione educativa è un obiettivo in molti campi di studi, soprattutto nelle scienze, negli studi sociali, nelle *humanities* e nelle *arts*, per cui è prioritario, ad esempio, la distinzione tra “fatti e opinioni (realtà e fantasia)”, “materiali rilevanti ed estranei” e “idee/temi dominanti e subordinati”; come anche “supportare le proprie conclusioni con affermazioni adeguate”; “trovare evidenze per supportare gli obiettivi dell'autore”; “verificare i presupposti impliciti implicati in quanto viene detto (p.79-80).

(*organizing*) e lo scopo del messaggio (*attributing*). Per quanto concerne le azioni riferite alla GCE, un alto numero fra esse rientra in questo livello, sottintendendo la realizzazione d'un lavoro di connessione, organizzazione e validazione. In particolare, l'analisi riguarda la rappresentazione dello spazio sia a livello geografico, come riprodotto nelle mappe del mondo (SA25), sia a livello politico, includendo in esso la riflessione da diverse angolazioni su eventi e problemi attuali locali e globali (SA29; SA44) sia a livello storico (SA41). Include, inoltre, il processo di ricerca e condivisione di nuove idee (SA45; SA46) e quello di messa in discussione, reinterpretazione e proposta di alternative (SA42).

Il livello di valutazione (*evaluate*) è definito come la produzione di un giudizio basato su criteri e standard. Determina la consistenza interna (*checking*) e quella esterna (*critiquing*), vale a dire i criteri e le eventuali false credenze all'interno o all'esterno di un prodotto, nonché le modalità per implementare le procedure e renderle appropriate per un dato problema. Tra le azioni degli studenti a questo livello (ipotesi, critica, revisione, moderazione e verifica), è possibile annoverare l'esame di prospettive differenti sulle questioni globali (SA24) come anche della questione dell'ineguaglianza e ingiustizia (SA36).

Il livello di creazione (*create*) è orientato a mettere insieme elementi a formare un tutto coerente e razionale, riorganizzando elementi secondo nuovi pattern o strutture (Anderson & Krathwohl, 2001). Il processo creativo può essere distinto in tre fasi:

- rappresentazione del problema, nella quale gli studenti cerchino di capire il compito/problema o la sfida e di generare possibili soluzioni;
- programmazione di una soluzione, in cui gli studenti esaminino le possibilità e ideino un piano/progetto/idea attuabile; e
- la realizzazione della soluzione in cui gli studenti portino a termine il compito/problema o la sfida.

Dal punto di vista dei processi cognitivi, esso è associato alle azioni di: generare, pianificare e produrre. Nella fase iniziale divergente, gli studenti considerano la varietà delle soluzioni possibili al fine di comprendere al meglio il compito/problema o la sfida (*generating*); in quella convergente successiva, ideano un metodo di soluzione che trasformano in piano d'azione (*planning*), attuato, infine, a conclusione del processo (*producing*) (p.85-86).

Com'è possibile notare dalla tabella 2, all'azione SA30 compare il verbo "create", riferito ad azioni volte a realizzare "prodotti originali" (p.85), come uno stencil (SA30d), la scrittura di storie su una comunità di persone (SA30c) o un video digitale (SA30b), che rientrano a questo livello solo quando non implicino il ricordo di idee o l'interpretazione dei materiali. Ad esempio, tra le azioni per la GCE riferite alla scrittura che implicino "un atto di costruzione e di insight" vengono annoverate: una lettera al Presidente della propria nazione (SA54a), un poema sui cambiamenti da affrontare e sulle speranze per il futuro (SA54b), risposte alle domande dell'insegnante (solo nel caso siano domande che si pongono a questo livello) (SA54c).

Il processo di creazione, inoltre, ha a che fare con la pianificazione di soluzioni per dati problemi, quali ad esempio piantare alberi o realizzare progetti pratici volti al risparmio energetico (SA40d), risolvere questioni all'interno della comunità (SA40b), curare uno scambio interculturale attraverso il gemellaggio con altre scuole o campagne di sensibilizzazione (SA40e); organizzare un viaggio virtuale in un'area colpita dal cambiamento climatico (SA48). La soluzione non è solo pratica, ma può anche essere

discussa, esaminata, ipotizzata attraverso azioni che richiedono di giocare dei ruoli in interazione tra loro, simulando problemi e accadimenti simili a quelli del contesto attuale: dibattere una risoluzione su una questione globale rappresentando diversi interessi e ordini del giorno di diversi Paesi (SA31); rappresentare il ruolo di una nazione specifica ed esprimere la posizione di quella nazione su una particolare questione globale (SA33); sperimentare processi di elezione e presa di decisioni (SA40c); votare una risoluzione (SA51).

Il processo creativo, infine, è implicito nella produzione di un lavoro di ricerca, un progetto o un'indagine su una questione, da portare a termine collaborando e discutendone con gli altri (SA26; SA32d) e di storie audio-visive, film, disegni, mappe concettuali all'interno di sistemi di comunicazione online orientati ad interagire con studenti di altri paesi, di altre culture e contesti (SA32b; SA35; SA50).

Alcune azioni richiedono processi trasversali e che sottendono processi cognitivi combinati fra loro, come ad esempio lavorare insieme in modi attivi condividendo diverse attività (discutere, dibattere, disegnare, fare, ordinare, osservare, cercare, preparare questioni e presentarle, valutare) (SA53a).

In termini didattici, le azioni che la letteratura ascrive agli studenti si collocano ai livelli più alti della scala di obiettivi raggiungibili, coinvolgendo processi cognitivi di analisi e di creazione.

Gli obiettivi sottesi alle azioni degli studenti non sono solo cognitivi, ma rientrano anche nell'area affettiva. Ad esempio, gli studenti lavorano per comprendere i valori propri e altrui, connettendoli alla cultura e alle epoche storiche (SA49) e sviluppano il loro atteggiamento verso le questioni individuali e globali (SA30a), facendo esperienza diretta della distribuzione ineguale delle risorse (SA32a). In ugual modo, gli studenti prendono parte a tutte quelle azioni che promuovono la comunicazione e l'ascolto fra studenti con la centratura non tanto sui contenuti quanto sul processo di: discutere, dire agli altri la propria verità, negoziare un consenso, ascoltarsi gli uni con gli altri e mediare eventuali conflitti fra pari istituendo tavole di pace in classe o zone di pace nella scuola (SA28; SA32c; SA39; SA40a; SA47; SA38; SA53b).

Si riporta la sistematizzazione delle azioni dei piccoli gruppi (*groups actions* – GA) e della classe (*class actions* – CA), coinvolgendo la dimensione grupale con la presenza mediata o diretta dell'insegnante, in una lezione d'aula per la GCE (Tabella 3).

**Tabella 3 Le azioni della classe durante una lezione in aula per la GCE**

| <b>A GCE lesson (or project) in action. Group actions in a GCE lesson/project</b>                                  |                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Small group/s</b>                                                                                               |                                                                                                                                    |
| GA55. Add personal reflection on the topic                                                                         |                                                                                                                                    |
| GA56. Are involved in group discussions about pictures presenting various national and international problems      |                                                                                                                                    |
| GA57. [Not] Copy a list from the blackboard                                                                        |                                                                                                                                    |
| GA58. Debate                                                                                                       |                                                                                                                                    |
| GA59. Doubt that leaders do the individual actions necessary to support a more sustainable lifestyle               |                                                                                                                                    |
| GA60. Engage with notions of complexity                                                                            |                                                                                                                                    |
| GA61. Match idioms from around the world and then discuss the meaning of them                                      |                                                                                                                                    |
| GA62. Narrate stories about people who have dedicated their lives to the values and practice of active nonviolence |                                                                                                                                    |
| GA63. Use dramatization and role games                                                                             |                                                                                                                                    |
| GA64. Work using various case studies to think about solutions to some global problems                             |                                                                                                                                    |
| <b>Classroom (teacher/s and students)</b>                                                                          |                                                                                                                                    |
| CA65. Compare contrasting points of view and critically analyse multi-faceted matters                              |                                                                                                                                    |
| CA66. Consider real issues and problems                                                                            |                                                                                                                                    |
| CA67. Discuss:                                                                                                     | CA66a. Micro-level ethical and political challenges                                                                                |
|                                                                                                                    | CA66b. After students' presentations, accompanied by the question of how the global citizenship view can be visible in their topic |
| CA68. Examine a range of perspectives on and responses to environmental and sustainability concern                 |                                                                                                                                    |
| CA69. Reflect on:                                                                                                  | CA69a. How the lives we live in the Global North affect the lives of others far away                                               |
|                                                                                                                    | CA69b. How local/regional/national issues are also global issues                                                                   |
| CA70. Using body language and non-verbal communication                                                             |                                                                                                                                    |

In maniera simile alle azioni attribuite agli studenti, anche quelle riguardanti il piccolo gruppo e la classe si collocano ai livelli più alti della tassonomia di Bloom.

Per quanto riguarda il piccolo gruppo, le azioni coinvolgono il processo di riflessione personale degli studenti su una questione (GA55) che non viene attivato da azioni “tradizionali”, come il copiare liste dalla lavagna (GA57), ma che si costruisce a partire dal coinvolgimento attivo nel dibattito su problemi locali, nazionali e internazionali e adottando la prospettiva della complessità al fine di trovare soluzioni al alcuni problemi globali (GA56; GA58; GA60; GA64). Esso, ad esempio, può essere promosso dalla narrazione di storie di persone che hanno dedicato la loro vita alla pratica della non violenza (GA62). I restanti verbi richiamano azioni come “dubitare”, “discutere il significato di” e “drammatizzare o giocare ruoli” (GA59; GA61; GA63) volte a mettere “in scena” la propria visione del reale, non accettato acriticamente così com’è, ma ripensato, messo in discussione ed inserito all’interno di scenari nuovi e più sostenibili.

Per quanto riguarda il gruppo classe, le azioni sono riferite perlopiù al processo di riflessione per problemi (CA66). Le questioni più complesse, come i cambiamenti politici e l’etica, l’ambiente e la sostenibilità, la distribuzione ineguale delle risorse e ricchezza, l’interrelazione/influenza delle dimensioni nazionali e globali su quelle locali (CA66a; CA68; CA69a; CA69b), richiedono la presenza dell’insegnante, collocandosi a livello della classe e non di piccoli gruppi. È presumibile che attività come la comparazione di punti di vista contrastanti e l’analisi critica di problemi complessi (CA65) e la discussione della connessione delle questioni della cittadinanza globale con un argomento curricolare (CA66b)

necessitano dell'intermediazione dell'insegnante, in relazione con gli studenti, e l'uso di una comunicazione che coinvolga il canale verbale ed il linguaggio del corpo (CA70), rientrando nell'espressività dell'area psicomotoria della Tassonomia di Bloom.

Più in generale, le azioni ascrivibili al gruppo riportate in tabella 3 assumono la valenza di *interazioni*, poiché coinvolgono una reciproca influenza (supposta e attesa) tra l'insegnante e gli studenti, tramite processi di comunicazione verbale e non verbale.

### **3.5. Implicazioni didattiche d'una lezione orientata alla GCE**

Sulla base dei risultati dello studio presentati fin qui, si elencano alcune implicazioni per una didattica orientata alla GCE in aula, a partire dall'operato dell'insegnante:

1. Dedicare uno spazio alla partecipazione e alle interazioni fra studenti;
2. Costruire una buona relazione con gli studenti;
3. Assumere una prospettiva critica;
4. Costruire uno spazio per esplorare le proprie opinioni;
5. Utilizzare le nuove tecnologie;
6. Dedicare tempo per la riflessione professionale.

Tali implicazioni potranno essere verificate nella seconda fase dello studio, nella quale si costruirà un lavoro di ricerca direttamente sul campo, attraverso l'osservazione di una lezione in aula per la GCE.

### **3.6. Una griglia per l'osservazione d'una lezione in aula per la GCE**

A conclusione della costruzione del quadro teorico si presentano due griglie per l'osservazione d'una lezione in aula per la GCE. Esse riportano le evidenze ricostruite dalla letteratura sulla GCE, ordinate secondo le azioni riferibili all'insegnante (tabella 4) e agli studenti (tabella 5) e sulla base del livello di complessità crescente rispetto alla tassonomia degli obiettivi cognitivi di Bloom.

#### 4 Griglia per l'osservazione delle azioni dell'insegnante durante una lezione in aula per la GCE

| Teacher actions in a GCE lesson/project                                                                                                                    |                                                                                                                                                  |                                                                                                                                                                                                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categories                                                                                                                                                 | Sub-categories                                                                                                                                   | Example                                                                                                                                                                                                                |
| TA1. Deliver a lecture on a global issue (and/or a current event)                                                                                          | TA1a. Connect the global issue with the personal life/experience                                                                                 | <i>Talk about the fashionable clothes that students wear</i>                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                            | TA1b. Promote an understanding of the global issue and why it matters                                                                            | <i>Read/explain the textbook; provide an organized presentation of the material</i>                                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                            | TA1c. Use various viewpoints                                                                                                                     | <i>Explain a topic according to a perspective and then illustrate the opposite viewpoint</i>                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                            | TA1d. Analyse the factors influencing public and private actions                                                                                 | <i>Use local and/or global example; highlight the international actions that are being taken</i>                                                                                                                       |
|                                                                                                                                                            | TA1e. Analyse the effects of colonialism in the relationship/assumptions of North and South (critical perspective)                               | <i>Consider the reality as product of power relations and different historical local perspectives; investigate political, historical, social, and cultural effects</i>                                                 |
| TA2. Use non-educational sources (e.g. text, video, picture) on a global issue                                                                             |                                                                                                                                                  | <i>Documentary/videos on a public protest for the environment</i>                                                                                                                                                      |
| TA3. Read aloud/using children's literature to build concepts about GCE                                                                                    |                                                                                                                                                  | <i>Read a novel or a poem/haiku with nature as their subject</i>                                                                                                                                                       |
| TA4. Give instruction and/or clarification                                                                                                                 | TA4a. To carry out simple exercises in the textbook or a task                                                                                    | <i>Use statistical variables and graph world to compare the situations of different countries</i>                                                                                                                      |
|                                                                                                                                                            | TA4b. Procedures                                                                                                                                 | <i>Clarify what the student need to do and how they can complete the assignment/task,</i>                                                                                                                              |
| TA5. Assess the acquisition of certain sets of information and knowledge                                                                                   | TA5a. Provide individual feedback                                                                                                                | <i>Comment the student work (assignment, task, essay...) in response to it; communicate how well the student's performance on an assignment and/or test is/was; write comments on-boards; correct and explain</i>      |
|                                                                                                                                                            | TA5b. Check the student comprehension and/or pre-existing knowledge and skills (including reasoning-based questions)                             | <i>Teacher question and student answer period, e.g. "Can you provide a definition for...?"; "Can you apply the method used to your personal experience?" "Why?" "What the wealth has to do with the urbanisation?"</i> |
|                                                                                                                                                            | TA5c. Assess student knowledge                                                                                                                   | <i>Distribute a test; explain what the test requires; share the evaluation/assessment criteria</i>                                                                                                                     |
| TA6. Create/offer time and space for silent and individual reflection                                                                                      |                                                                                                                                                  | <i>Give the time before asking questions, e.g. "You have ten minutes to think about that"</i>                                                                                                                          |
| TA7. Provide students with strategies and approaches to connect with, engage and evaluate the differing perspectives and complexities of the global issue  | TA7a. Share multiple and conflicting perspectives of the issue to evaluate alternative ideas/questions/answers                                   | <i>Share a pros &amp; cons of current issues website (e.g. <a href="https://www.procon.org/">https://www.procon.org/</a>); identify and support both (or more) sides of the issue</i>                                  |
|                                                                                                                                                            | TA8b. Verify validity, trustworthiness, and reasonableness in public arguments                                                                   | <i>Distinguish facts from opinion; navigate official websites</i>                                                                                                                                                      |
| TA8. Propose/create time and space for pairs/small groups/whole class discussion                                                                           |                                                                                                                                                  | <i>"You have twenty minutes to discuss on what you can do on climate change"</i>                                                                                                                                       |
| TA9. Guide/direct/coach/encourage the discussion on a global issue encouraging students' communication skills                                              | TA9a. Inspire student giving a prompt/question/dilemma/idea to think about it                                                                    | <i>Question the origin of their clothes or other consumption; discuss the carbon footprint or photos from their travel</i>                                                                                             |
|                                                                                                                                                            | TA9b. Improve students "talking time" talking less and waiting time for insight/silent                                                           | <i>Turn the statement into questions and prompts; avoid to provide the right answer; hear from students and wait before responding; create moments of "wait time" before talking or calling students</i>               |
|                                                                                                                                                            | TA9c. Ask/invite/support to express own opinions                                                                                                 | <i>"What do you think?" "What else?"</i>                                                                                                                                                                               |
|                                                                                                                                                            | TA9d. Ask/invite students to talk each other                                                                                                     | <i>Get students talking to each other, not just to the teacher; not respond to every student comment asking the class to express what they think about what has just been said</i>                                     |
|                                                                                                                                                            | TA9e. Have a conversation about the global world seeking knowledge about the other countries                                                     | <i>Discuss about the news, what's happen in the city or in the world in that particular time</i>                                                                                                                       |
| TA10. Guide/direct/coach/encourage the students to practice by doing (e.g. vote, conflict resolution, debate)                                              | TA10a. Compare and contrast the same ideas between two (or more) different sources; identify similarities and differences; negotiate a consensus | <i>Organize a debate on human rights representing two countries: Syria and France</i>                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                                            | TA10b. Organizing a real situation to share global experiences                                                                                   | <i>Facilitate a weekly Friday Skype session or work on a video exchange between their classroom and one in a foreign country; organize a conference on environment</i>                                                 |
| TA11. Stimulate students' engagement in planning and realizing an artefact at local and global level                                                       |                                                                                                                                                  | <i>Plan a project to reduce the waste in the local community</i>                                                                                                                                                       |
| TA12. Stimulate teachers' engagement in in professional learning and global competencies                                                                   | TA11a. Plan/teach collaboratively                                                                                                                | <i>Plan a co-teaching classroom</i>                                                                                                                                                                                    |
|                                                                                                                                                            | TA11b. Develop network at local and global level                                                                                                 | <i>Contact teachers in other schools, experts, parents, associations, and create contact with the community</i>                                                                                                        |
| TA13. Assess the acquisition of socio-emotional and behavioural skills and competences (e.g. attitudes, mindset, patterns, global citizenship development) | TA12a. Provide group/class feedback                                                                                                              | <i>Explain in order to help the students understand the process better (not the outcome); comment and elicit a group work</i>                                                                                          |
|                                                                                                                                                            | TA12b. Use participatory assessment                                                                                                              | <i>Classroom observations, assignments/performance task, projects to assess the process of learning (not the outcomes)</i>                                                                                             |
|                                                                                                                                                            | TA12c. Help students develop skills in self-improving their own work and/or providing feedback to others                                         | <i>Provide opportunities to self-evaluate knowledge</i>                                                                                                                                                                |



**Tabella 5 Griglia per l'osservazione delle azioni degli studenti durante una lezione in aula per la GCE**

| Student/s actions in a GCE lesson/project                                                                                                         |                                                                                                                | Example                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Categories                                                                                                                                        | Sub-categories                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| SA0. Listen the introduction and/or the instruction furnished by the teacher before acting                                                        |                                                                                                                | <i>Student classroom silence while the teacher is giving instruction and/or clarification (including a clarifying question: "What does it mean?")</i>                                                                                                                       |
| SA1. Acquire knowledge of world issue, which are presented by the teacher in the form of lectures or assigned readings                            |                                                                                                                | <i>Copy a list from the blackboard; read on/underline the textbook</i>                                                                                                                                                                                                      |
| SA2. Watch a video provided by the teacher                                                                                                        |                                                                                                                | <i>Watch the nature documentary "Earth" or a YouTube video on a protest</i>                                                                                                                                                                                                 |
| SA3. Read silently real-life material such as newspapers, magazines or biography                                                                  |                                                                                                                | <i>Newspaper articles; the story of the most influential people who impacted the world or who dedicated their lives to the values and practice of active nonviolence (e.g. Ghandi or Martin Luther King)</i>                                                                |
| SA4. Carry out an individual activity                                                                                                             | SA4a. Write simple exercises on/in the textbook (including comment/aloud reading of it/explanation of it)      | <i>Respond to comprehension question; (Teacher to student) "Can you please give me the answer for the question 1 in a big loud voice?" (Teacher) Can you explain why...? (Student) - Because...</i>                                                                         |
|                                                                                                                                                   | SA4b. Test                                                                                                     | <i>Summative assessment</i>                                                                                                                                                                                                                                                 |
| SA5. Reflect silently and individually                                                                                                            |                                                                                                                | <i>Think about an issue before acting (discussing, writing...)</i>                                                                                                                                                                                                          |
| SA6. Read and analyse geographical information on a global level provided by the teacher                                                          | SA6a. Know facts and maps on the condition of all continents/countries of the world                            | <i>Read and interact with a world maps</i>                                                                                                                                                                                                                                  |
|                                                                                                                                                   | SA6b. Examine where global issues are happening and why they happen there                                      | <i>Use world maps (e.g. <a href="http://www.carbonmap.org">www.carbonmap.org</a>) on carbon emissions to reflect on consumption, population and vulnerability; emphasize political aspects by considering power relations and highlighting different local perspectives</i> |
| SA7. Read and analyse historical information on a global level provided by the teacher                                                            | SA7a. Know when and why things happened (historical events caused by other events that occurred before them)   | <i>Construct graphs and charts to explain events or issues over time (e.g. water, food, health, economy, energy, shelter or war);</i>                                                                                                                                       |
|                                                                                                                                                   | SA7b. Critically examine power relations, global inequality and injustice                                      | <i>Analyse the effects of conflicts among nations and groups, such as war, genocide or colonization</i>                                                                                                                                                                     |
| SA8. Autonomously use strategies and approaches to connect with, engage and evaluate the differing perspectives and complexities of global issues | SA8a. Understand contrasting perspective on an issue to critically analyse multi-faceted matters               | <i>Use a pros &amp; cons of current issues website</i>                                                                                                                                                                                                                      |
|                                                                                                                                                   | SA8b. Use different type of sources of information                                                             | <i>Access multiple resources; use primary and secondary sources to interpret different perspectives; distinguish facts from opinion; navigate official websites</i>                                                                                                         |
| SA9. Talk with the teacher about global issues                                                                                                    | SA7a. Bring up current political events                                                                        | <i>Talk about the actions of the global environment movement such as Extinction Rebellion or the partners in global health such as World Health Organization</i>                                                                                                            |
|                                                                                                                                                   | SA7b. Express their opinion on current political events and/or alternatives and new ideas/questions/answers    | <i>Express own opinion on human right violations; "I think that..." "In my opinion"</i>                                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                                                   | SA7c. Identifying solution to take action                                                                      | <i>Propose alternatives to resolve the problem of plastic water bottles in classroom</i>                                                                                                                                                                                    |
| GA1. Actively participate in pairs/small groups discussion                                                                                        | GA2a. Present the final project or experience                                                                  | <i>Present to the class the final results of the project</i>                                                                                                                                                                                                                |
|                                                                                                                                                   | GA2b. Discuss local/global issues                                                                              | <i>Discuss opposite political responses to environmental and sustainability concern</i>                                                                                                                                                                                     |
| CA1. Actively participate in whole class discussion                                                                                               | CA1a. Use dramatization and role games                                                                         | <i>Play different roles; make on the role of a specific country and deliver that country's position on a particular global issue</i>                                                                                                                                        |
|                                                                                                                                                   | CA1b. Debate (methodology) / debating (act of)                                                                 | <i>Organize a formal discussion on a local/global topic, e.g. "Who is responsible for climate change?"; discuss opposite political responses to environmental and sustainability concern</i>                                                                                |
|                                                                                                                                                   | CA1c. Discuss the final project or experience                                                                  | <i>Discuss with the class the emerged aspects in their project</i>                                                                                                                                                                                                          |
| SA10. Realize a learning artefact, which is a durable, public and material object created by each individual student                              |                                                                                                                | <i>Write a letter to the President of their nation; invent a poem to express actions and hopes for the future; create an audio-visual story (or film) about communities of people; realize a stencil</i>                                                                    |
| GA2. Realize a learning artefact, which is a durable, public and material object created by groups of students                                    |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| CA2. Realize a learning artefact, which is a durable, public and material object created by whole classroom                                       |                                                                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| GA3. Engage experiences of local/global issues and other cultures                                                                                 | GA3a. Realize a research project or work project                                                               | <i>Individuate different sides of a problem and analyse one of them in a small group</i>                                                                                                                                                                                    |
| CA3. Engage experiences of local/global issues and other cultures                                                                                 | CA3a. Realize a research project or work project                                                               | <i>Generate possible/practical solutions to the represented problem; plan a community-based problem</i>                                                                                                                                                                     |
|                                                                                                                                                   | CA3b. Involve in shared decision making and in taking responsibility for making the best classroom environment | <i>Participate in election and decision-making processes; plan a classroom activity, the day, the next unit, a field trip; vote</i>                                                                                                                                         |
|                                                                                                                                                   | CA3c. Interact with students in other countries                                                                | <i>Use digital technologies/online learning forum</i>                                                                                                                                                                                                                       |

Come riportato in tabella, le azioni dell'insegnante vanno dal massimo intervento possibile, laddove l'insegnante scelga di trasmettere contenuti attraverso una spiegazione frontale (TA1), ad un minimo intervento possibile, nel quale, al contrario, questi diventa guida, facilitatore (TA9), regista di un processo che vede gli studenti partecipare attivamente alla realizzazione di un artefatto<sup>145</sup> o progetto nella comunità locale o globale (TA11). Anche la valutazione si colloca ai livelli intermedi o più alti a seconda che riguardi aspetti più cognitivi, come la conoscenza di determinati contenuti rilevabile, ad esempio, attraverso test (TA5), o elementi più emotivi che investano le relazioni e i comportamenti degli studenti, in cui il focus non è più sui risultati, ma sul processo (TA12).

Analogamente alle azioni dell'insegnante, anche quelle degli studenti si collocano da un massimo di passività, laddove ciascuno di essi recepisca in silenzio ed individualmente le informazioni presentate dall'insegnante sotto forma di spiegazione frontale o di letture assegnate (SA1)<sup>146</sup>, ad un massimo di apertura, che le trasforma in interazioni gruppali o della classe<sup>147</sup>, per realizzare, ad esempio, un progetto di ricerca che riguardi tematiche globali e il contatto con altre culture (GA3; CA3).

Le attività che promuovono il coinvolgimento e la partecipazione in gruppi di discussione o all'interno di progetti locali o multiculturali globali potrebbero essere definite come attività matrioska che, nel momento in cui investano processi cognitivi di analisi, valutazione e creazione, coinvolgono lo sviluppo di competenze:

- socio-emotive: ascoltarsi a vicenda; rispondere a turno; esprimere le proprie idee rispettando quelle degli altri; condividere liberamente le proprie verità; mediare i conflitti creando tavoli di pace durante la discussione; rilevare segnali di comunicazione non verbale;
- multiculturali: sperimentare la diversità e l'impegno globali, nella consapevolezza delle interconnessioni globali e dell'influenza delle proprie scelte sulle vite degli altri, anche di quelli più lontani;
- di sviluppo di un pensiero critico: creare il proprio sistema di valori; collocare i valori nelle culture e nei periodi di tempo; comprendere l'assunto ideologico e i valori che hanno sostanziato il colonialismo; valorizzare molteplici prospettive.

Si vuole specificare che l'uso dell'espressione "ai livelli di base" non implichi "un basso livello", ma sia in relazione ai processi di complessità crescente impliciti. La GCE, se da un lato richiede lo sviluppo di capacità d'analisi e del pensiero critico per accedere e valutare diverse fonti di informazioni, dall'altra presuppone che quelle informazioni e conoscenze siano integrate e potenziate dalla dimensione socio-emotiva e da quella comportamentale. Fornire agli studenti esperienze ed opportunità concrete, quali, ad esempio, la partecipazione ad attività comunitarie o in progetti con persone di diverse provenienza e cultura, consente di sperimentare, costruire e sviluppare i propri punti di vista, nel rispetto di quelli altrui, e di promuovere valori e atteggiamenti responsabili per la comunità globale.

Rispetto alle azioni dell'insegnante e degli studenti evidenziate dalla letteratura, la tabella 4 ne contiene di nuove:

---

<sup>145</sup> L'artefatto è quell'oggetto "progettato e costruito intenzionalmente" per "aumentare l'efficacia di un'azione al fine di ottenere un determinato risultato". La sua caratteristica peculiare è data proprio dall'intenzionalità. (<http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-didattico/11-modelli-e-teorie-della-progettazione-didattica-instructional-design/artefatti/>).

<sup>146</sup> Il codice SA fa riferimento alle azioni individuali dello studente.

<sup>147</sup> I codici GA e CA fanno riferimento alle azioni in piccoli gruppi e della classe.

- Usare esempi locali oltre che globali (TA1d);
- Usare metodi e strumenti per valutare l'acquisizione degli studenti di una certa serie di informazioni e conoscenze (TA5);
- Verificare la comprensione degli studenti attraverso brevi domande e risposte o acquisire consapevolezza del loro livello di pre-conoscenza (TA5b);
- Fare test di conoscenza (TA5c) e domande di ragionamento (TA5d);
- Ispirare gli studenti fornendo loro uno spunto, un dilemma, un quesito su cui riflettere (TA9a);
- Promuovere il "talking time" parlando di meno e aspettando in silenzio un insight degli studenti (TA9b);
- Gli studenti ascoltano in silenzio mentre l'insegnante dà istruzioni su come fare un compito (SA0);
- Gli studenti leggono ad alta voce i compiti che gli sono stati assegnati (SA3b);
- Gli studenti portano a termine un'attività individuale, che può essere costituita da semplici esercizi sul libro di testo (SA4a); test che ne valutano le conoscenze (SA4b); risposte di ragionamento (SA4c).

Tali azioni sono state integrate con le altre riportate dalla letteratura con due obiettivi: mettere in luce e analizzare quelle azioni dell'insegnante che costituiscano parte consistente dell'attività didattica e creare un interscambio fra sapere accademico e sapere veicolato dalla professione docente.

La concettualizzazione della tabella secondo una tassonomia, un ordinamento delle azioni secondo la maggiore/minore direttività/espressività permette di avanzare due ipotesi:

1. alle azioni di massima direttività dell'insegnante, che si collocano ai livelli di base della tassonomia (come, ad esempio, spiegare, leggere, dare istruzioni, assegnare un compito) corrispondono azioni degli studenti di massima passività (e minima espressività), che si collocano anch'essi ai livelli di base (come, ad esempio, guardare passivamente un video, leggere in silenzio, fare semplici esercizi);
2. alle azioni dell'insegnante di minima direttività, collocate ai livelli più alti della tassonomia (come, ad esempio, predisporre un contesto spazio-temporale per l'azione degli studenti, come la riflessione, la discussione, la realizzazione di un progetto o l'autovalutazione e l'implementazione delle loro pratiche) corrispondono azioni degli studenti di massima apertura, anch'essi richiamanti i livelli più alti della tassonomia (come, ad esempio, partecipare attivamente alle discussioni in piccoli gruppi o in classe o interagire con altre culture all'interno di progetti globali).

In sintesi, la proposta di apprendimento, e quindi l'attività dell'insegnante, influenza inevitabilmente quella degli studenti: quanto più essa sposti il baricentro dal dominio esclusivo dello spazio comunicativo della lezione verso processi di osservazione e ascolto degli studenti, tanto più quest'ultimi avranno la possibilità di raggiungere obiettivi cognitivi più complessi. Essi non coinvolgono esclusivamente processi di conoscenza, comprensione o applicazione dei contenuti, ma investono quelli di analisi, di valutazione e di creazione, prerequisito essenziale di un apprendimento legato allo sviluppo della società e orientato a formare i cittadini globali del futuro. Mutuando la terminologia dall'ambito statistico, si potrebbe dire che le azioni dell'insegnante ai livelli di base della tassonomia e quelle degli studenti ai livelli più alti siano mutuamente esclusivi: non ci si può aspettare, infatti, che gli studenti esprimano le proprie opinioni, discutano di problemi globali o realizzino un artefatto se ci si limita a spiegare cosa sia

la globalizzazione o quali siano i diritti umani, per quanto ciò costituisca un momento imprescindibile di conoscenza.

In conclusione, la programmazione di una lezione per la GCE non può prescindere dal considerarne i contenuti, le azioni e le interazioni. Tale organizzazione riflette l'ipotesi condivisa dal presente, e sostenuta dalla letteratura, che declinare una questione globale in termini di GCE si realizzi non solo mediante la trasmissione di conoscenze, ma anche attraverso un lavoro che favorisca atteggiamenti legati alla partecipazione sociale e politica attiva, a partire da un lavoro in classe e dalle interazioni in essa. È proprio questo lavoro a partire dalle relazioni in classe che fa sì che gli studenti interiorizzino gradualmente quelle funzioni cognitive, socio-emotive e comportamentali complesse presupposte dalla GCE. Tra l'altro, la connessione tra il ruolo formativo dell'ambiente sociale e lo sviluppo del bambino è da tempo confermato dalla psicologia dello sviluppo, in cui si afferma che quello che gli studenti sono in grado di fare insieme nell'oggi, saranno in grado di farlo autonomamente nel domani (Vygotskij, 1934). Sempre in termini di GCE consente, altresì, di promuovere la consapevolezza di essere coinvolti in prima persona in questa questione, tale da essere chiamati in causa nello sviluppo di idee alternative rispetto a quelle condivise dall'insegnante e nell'identificazione di soluzioni innovative per agire.

## Parte seconda. LO STUDIO

*... are we producing enough scholars, scientists, poets, lawmakers, to meet the demands of our times? [...] If teaching is done well and what we teach is worth learning, there are forces at work in our contemporary society that will provide the external prod that will get children more involved in the process of learning than they have been in the past.*

Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Cambridge: Harvard University Press, pp.9,73



## 4. Lo studio

*La ricerca deve puntare a vedere la realtà dal punto di vista dei soggetti [...] tradizionalmente meno rappresentati dalla ricerca di tipo “accademico”. Nella ricerca azione in campo educativo questo significa chiedersi “a chi giova” un dato intervento.*

Trincherò, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli, p.78.

### 4.1. Una riflessione metodologica

L'idea di fondo emersa dal quadro teorico è che la GCE non costituisca una novità in campo didattico. Le evidenze ricostruite dalla letteratura riconducono ad una concezione di didattica contemporanea caratterizzata da un'attitudine critica e da una riflessione aperta che identifichi problemi secondo molteplici livelli e prospettive, metta a confronto soluzioni diverse ed individui potenzialità alternative (Calvani, 2000). A cambiare radicalmente è il quadro teorico, che, a prescindere che sia ricondotto ad un mandato educativo ispirato ai valori umani e culturali (Howard & Maxwell, 2018; Gardner-McTaggart & Palmer, 2018; Calle-Diaz, 2017; ), ad una funzione etica di giustizia sociale e postcoloniale (Sund & Pashby, 2018; Reilly & Niens, 2014; Eidoo et al, 2011; Pashby, 2011; Andreotti, 2006) o ad una pratica trasformativa e di intervento (Bosio & Torres, 2019; UNESCO, 2014), deve guardare al futuro di una società globale e globalizzata, come riportato da Tarozzi e Torres (2016): “Global citizenship education constitutes an original, necessary and forward-looking mental framework, which seems to be indispensable to education in times of globalization and a global society” (p.xiii).

Con tutti i distinguo che uno studio su una lezione in aula per la GCE potrebbe comportare, limitando una visione così ampia e articolata, si potrebbe avvalorare l'ipotesi che una riflessione sulle implicazioni didattiche di tali concettualizzazioni debba necessariamente comportare il restringimento del focus, all'interno di un contesto spazio-temporale definito.

Nel presente studio il contesto spaziale è l'aula, quello temporale la lezione, nel suo “orario normale”, così come definito a livello ministeriale (articolo 5, Decreto del Presidente della Repubblica 89 del 2009). La lezione è definita anche in campo educativo come “format di base in cui si racchiude la struttura fondamentale di un'attività didattica volta a consentire un apprendimento circoscritto in tempi brevi (solitamente un'ora) in un ambito specifico (percettivo-motorio, disciplinare o trasversale)” (Calvani, 2014 p.10).

L'oggetto di rilevazione dello studio è costituito dalla lezione in aula per la GCE, come presentata all'interno del quadro teorico che è stato esplicitato nel suo percorso di elaborazione e definizione. Rispetto ad essa, il presente studio intende esplorare e descrivere:

- Come i soggetti della lezione interpretino una lezione in aula per la GCE in due contesti storico-geografici, politici, economici e socio-culturali differenti, quali l'Italia e l'Australia;
- In che modo queste interpretazioni possano essere messe in relazione con le concettualizzazioni della GCE prodotte in ambito accademico;

- Quali implicazioni possono configurarsi rispetto ad un'azione didattica per la GCE.

L'assenza della GCE all'interno delle politiche scolastiche in entrambi i contesti dello studio rende queste aree ancora più rilevanti in termini di che cosa possa essere fatto in una lezione curricolare. Se si considera la letteratura, questo interrogativo potrebbe avere esito negativo, in quanto diverse concettualizzazioni teoriche (Vertecchi et al., 2010), ricerche (Goren & Yemini, 2017a; Davies, 2006; Marks et al., 2004) e documenti sovranazionali (OFSTED, 2019; UNESCO, 2018a; Schulz et al., 2017) riconoscono la centralità del curricolo, avvalorando l'ipotesi che qualsiasi trasformazione del sistema scolastico debba partire dai suoi contenuti, che definiscono l'apprendimento rilevante per la società attraverso obiettivi, argomenti e risultati attesi. Ma il rapporto della GCE con il curricolo nazionale non è una questione così lineare, come mostrato nelle ricerche approfondite dal quadro teorico svolte in contesti scolastici internazionali (Skårås, Carsillo & Breidlid, 2019; O'Flaherty & Liddy, 2018; Quaynor, 2015; Parmenter, 2011; Veugelers, 2011; Rapaport, 2010).

Lo studio, in tal senso, intende indagare in che modo la GCE, definita in letteratura come un "forward-looking mental framework" (Tarozzi & Torres, 2016, p.xiii), possa essere riformulata da un sistema scolastico tradizionale limitato da contorni organizzativi e didattici fissi e con un "consolidato paradigma della lezione e della trasmissione del sapere secondo binari consolidati" (Biondi, Mosa & Panzavolta, 2011, p.8). Questi autori<sup>148</sup>, ad esempio, riferendosi a come mediare innovazione e tradizione nel contesto scolastico nazionale, annoverano tra i possibili scenari quello di

presentare non tanto o soltanto l'aspetto teorico dell'innovazione quanto piuttosto una 'innovazione realizzata': in un certo senso la fattibilità e la validità dell'innovazione attraverso le attività di insegnanti che l'hanno realizzata (p.9).

Lo studio mira, altresì, a promuovere una visione che integri la criticità dell'assenza della GCE all'interno dei curricoli analizzati all'interno di un sistema scolastico in cui l'insegnante sia libero di prendere decisioni sugli aspetti chiave dell'insegnamento, e cioè su cosa insegnare<sup>149</sup> (e come).

Il ruolo dell'insegnante quale promotore del cambiamento a partire dal suo "way of thinking and acting" (Hattie, 2012, p.160), poi specificato come "mind frames, or ways of thinking" (p.160), va nella stessa direzione del ruolo dell'insegnante per la GCE, impegnato, motivato, creativo, entusiasta, aggiornato sull'attualità, attivo nella comunità locale, nazionale e globale rispetto alle questioni ambientali e di equità (Goren, Maxwell & Yemini, 2019; Blackmore, 2016; Reilly & Niens, 2014; UNESCO, 2018a). La ricerca didattica, in tal senso, specifica che a fare la differenza sia il lavoro quotidiano in aula: "It does not work to assume that the starting place is governance and policy [...] instead teaching practices in all classrooms on a daily basis". L'azione quotidiana che avviene all'interno delle lezioni viene definita come una delle "essential practices for improved outcomes" (Hattie, 2012).

---

<sup>148</sup> Direttore Generale e ricercatori dell'Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica (ex-INDIRE).

<sup>149</sup> Questo aspetto, in particolare, è stato ampiamente messo in evidenza dal dibattito internazionale sull'intreccio tra politica scolastica, pratiche didattiche e metodologia della ricerca educativa, promosso dall'approccio "Evidence-based education", la cui estensività e complessità può rientrare solo indirettamente nell'obiettivo di questo lavoro, limitato allo studio sulla didattica della GCE. Per un approfondimento di come tale approccio sia stato tradotto in ambito nazionale rispetto alle sue implicazioni didattiche si rimanda a Calvani, 2012; Trinchero, 2013; Vivanet, 2015.



L'azione quotidiana della pratica didattica, pertanto, ha costituito il punto di partenza del mio studio. Come sarà descritto nei prossimi paragrafi, ogni scelta metodologica ha preso avvio da queste considerazioni, che rimandano, a loro volta, al quadro teorico costruito ed esplicitato nella prima parte.

## **4.2. Obiettivi ed interrogativi**

In linea con il quadro teorico e con le finalità concettualizzate fin qui, lo studio si pone i seguenti obiettivi:

1. Descrivere una lezione in aula per la GCE nella sua sistematicità e globalità.
2. Descrivere una lezione in aula per la GCE nelle sue interazioni.

Dagli obiettivi così esposti scaturiscono i seguenti interrogativi:

1. Che tipo di approccio viene utilizzato dall'insegnante per l'attuazione della GCE all'interno dell'educazione formale?
2. In una lezione in aula per la GCE, quali questioni e/o problemi vengono analizzati e attraverso quali modalità?
3. In una lezione in aula per la GCE, che tipo di interazioni si sviluppano?
4. Esistono degli elementi comuni per la GCE nel contesto italiano e in quello australiano?

Sulla base del quadro teorico, sarebbe presumibile aspettarsi quanto segue:

1. Una lezione in aula per la GCE analizza questioni globali dell'attualità approfondite attraverso l'uso di risorse non specificamente educative, quali il libro di testo, ed interdisciplinari, quali documenti pubblicati da organizzazioni internazionali, articoli di giornale, video.
2. In una lezione in aula per GCE, si sviluppano attività di gruppo e/o di tipo partecipativo e attivo, con un aumento delle interazioni (in termini di durata e frequenza) tra gli studenti.

Riguardo al primo interrogativo, la letteratura sulla GCE, per come revisionata dallo studio, non ha messo in luce elementi che potrebbero far ipotizzare la scelta di un determinato approccio che, come chiarito dall'UNESCO (2018a), è una condizione estremamente variabile, decisa dai responsabili delle politiche scolastiche a livello locale e nazionale sulla base di fattori diversi del contesto (es. politiche, sistema di istruzione, priorità attribuita alle materie curriculari, risorse).

## **4.3. Metodologia**

Uno studio della durata di tre anni è stato disegnato e condotto con la finalità di esplorare una lezione in aula per la GCE. Nei termini della ricerca educativa, esso è stato articolato su tre piani distinti: il primo piano ha riguardato il tema dell'Educazione alla Cittadinanza Globale nel campo della didattica; il secondo l'osservazione, supportata da dispositivi di registrazione audio e video, delle lezioni in aula, orientate alla GCE (in Italia e in Australia); l'ultimo la pratica della trascrizione e il metodo dell'analisi ermeneutica, propri della ricerca qualitativa, per ricavare categorie utili a interpretare i processi didattici sottesi alla GCE.

Al fine di promuovere una comprensione "in-depth, intricate and detailed" dell'oggetto di rilevazione, un approccio qualitativo è stato scelto per il presente studio (Cohen, Manion &

Morrison, 2018, p.288). Gli elementi osservati, quali fatti, azioni, eventi e relazioni generati all'interno di quello specifico contesto, sono stati intesi come prodotti di ricerca, dati ricostruiti attraverso un processo continuo di negoziazione, concettualizzazione e descrizione dei significati sottesi ad essi (Vannini, 2009; Tarozzi, 2008; Trinchero, 2002).

In particolare, uno studio esplorativo è stato selezionato per le sue caratteristiche di flessibilità, le quali non prevedono un disegno prestabilito, ma situano la ricerca all'interno di un processo di scoperta e di sviluppo via via che i dati emergono, nella generazione induttiva di nuove idee e concetti (Semeraro, 2014; Jupp, 2006; Glaser & Strauss, 1967). Tali caratteristiche ben si adattano all'oggetto della rilevazione e ai limiti spazio-temporali dello studio.

Per com'è stata ricostruita nel quadro teorico, la GCE è un fenomeno in cerca di definizione<sup>150</sup> (Bosio & Torres, 2019; Dorio, 2018; Goren & Yemini, 2017a; Torres, 2017; UNESCO, 2014a; Oxley & Morris, 2013; Zahabioun et al., 2012; Davies, 2006). Inoltre, la sua natura complessa, multidimensionale e contestuale rende difficile l'individuazione di standard di tipo oggettivo, misurabili e quantificabili, almeno in una prima fase. In quanto tale, presenta le caratteristiche che Stebbins (2001) individua per orientare la scelta verso un approccio metodologico di tipo esplorativo. Secondo l'autore, infatti, esso è da preferire laddove la natura d'un argomento, di un processo o di un'attività sia così mutevole o indefinito nel tempo da richiedere flessibilità e apertura mentale piuttosto che la previsione e il controllo.

I limiti temporali sono stati quelli stabiliti dal percorso dottorale, con in aggiunta, la gestione dei tempi di due emisferi diversi per la realizzazione dello studio (chiusura degli uffici, termine della didattica, irreperibilità degli insegnanti per le vacanze estive). Quelli spaziali, ad essi collegati, sono stati rappresentati da due contesti che hanno richiesto una gestione separata e distinta, nonché una continua contrattazione, della fase di preparazione dello studio (documentazione richiesta, scelta dei soggetti, accesso al campo).

In sintesi, lo studio si configura come qualitativo di carattere esplorativo, scelto per la natura dei dati che sono stati generati. La descrizione del fenomeno indagato, la lezione in aula per la GCE, è stata fatta attraverso metodi qualitativi, vale a dire osservazione, interviste, analisi di documenti e griglie per l'analisi dei dati, che verranno presentati nei paragrafi successivi.

#### **4.4. Fasi dello studio**

Lo studio ha previsto tre fasi:

- la costruzione del quadro teorico, collocata durante il primo anno (novembre 2017 – novembre 2018);
- la costruzione dei dati, predisposta durante il secondo anno (novembre 2018- dicembre 2019) nei due contesti, italiano (novembre 2018 – metà marzo 2019) ed australiano (fine marzo 2019 – metà gennaio 2019);
- la riflessione a posteriori sui dati ed i processi di analisi e di interpretazione, situata durante il terzo anno (metà gennaio – fine ottobre 2020).

---

<sup>150</sup> Nel momento iniziale dello studio, infatti, la ricerca di una definizione di GCE in letteratura ha prodotto termini quali astrazione (Davies, 2006), complessità (Zahabioun et al., 2012), caos (Oxley & Morris, 2013), frammentazione (UNESCO, 2014a), ambiguità (Goren & Yemini, 2017a), fino ad arrivare, negli studi più recenti, a forma d'intervento alla ricerca d'una teoria (Torres, 2017), concettualizzazione dibattuta (Dorio, 2018), idea per la quale le istituzioni educative mostrano una mancanza di interesse e di comprensione (Bosio & Torres, 2019).

## 4.5. Selezione dei partecipanti

Il gruppo di riferimento ha incluso insegnanti di qualsiasi materia e i loro studenti nella fascia d'età compresa tra i 13 e i 14 anni, corrispondente in Italia all'ultimo anno della scuola secondaria inferiore (terza media) ed al primo anno di scuola secondaria superiore, in Australia all'ottavo grado di istruzione (*Grade 8*).

La scolarità degli studenti, come esplicitato nel quadro teorico, è stata ritenuta rilevante per il presente studio poiché, come sostenuto dalla psicologia dello sviluppo (Canestrari & Godino, 2007; Oliverio Ferraris & Oliverio, 2002; Bruner, 1966/1968), corrisponde alla fase in cui alle trasformazioni fisiologiche si aggiungono quelle cognitive e di ricerca di una scala valoriale, progettuale e di valutazione delle prospettive per il futuro. Essa, inoltre, è in linea con il gruppo di riferimento dell'indagine internazionale IEA-ICCS sulle tematiche civiche e della cittadinanza e con le fasce di età (12-15 anni) individuate dall'UNESCO (2014).

In entrambi i contesti, la selezione dei partecipanti è avvenuta, in una prima fase esplorativa, secondo un campionamento intenzionale, o *purposive sampling*, che è consistito nel selezionare personalmente i casi da includere sulla base di certe caratteristiche rilevanti per gli obiettivi dello studio (Cohen et al., 2011) e, in un secondo momento, con la mediazione delle Università italiana ed australiana.

In Italia, dieci scuole secondarie di primo grado di Roma sono state selezionate dal sito del MIUR sulla base dell'articolazione del Piano Triennale dell'Offerta Formativa (PTOF) per aree tematiche riconducibili alla GCE<sup>151</sup>. La fase del contatto è avvenuta dal mese di Luglio 2018 a quello di Settembre 2018, e su queste dieci, due si sono mostrate disponibili. All'interno delle scuole, cinque insegnanti, tutte di genere femminile, hanno aderito volontariamente alla mia iniziale attività di osservazione, in previsione del successivo inserimento dei dispositivi di registrazione audio e video, come indicato dalla letteratura sulla video ricerca (Derry, Pea, Barron, Engle, Erickson, Goldman, Hall, Koschmann, Lemke, Sherin, & Sherin, 2010; Derry, 2007).

L'accesso al campo, tuttavia, ha evidenziato una criticità nell'assicurare una continuità all'attività dello studio. In una seconda fase, l'avvicinamento dei partecipanti è avvenuto per mezzo di un mediatore che ha funto da collegamento tra l'Università e due insegnanti di due scuole, sempre di genere femminile.

Entrambe le fasi sono state condotte nel pieno rispetto del codice etico della scuola, con la firma del consenso informato da parte del Dirigente e degli insegnanti, come verrà descritto più dettagliatamente nel prossimo capitolo.

Sia l'insegnante contattata nella prima fase che una nella seconda hanno coinvolto successivamente una collega, per un totale di cinque insegnanti, di genere femminile e di età compresa tra i 35 e i 55 anni, coinvolte nella parte italiana dello studio e ventuno lezioni in tre classi, osservate e registrate con dispositivi audio e video nell'arco di tre mesi (gennaio – marzo 2019). Gli incontri con gli insegnanti propedeutici alle azioni di ricerca non sono stati strutturati e sono avvenuti in un clima informale.

In Australia, in maniera analoga all'Italia, in una prima fase esplorativa scuole secondarie di primo grado di Brisbane sono state selezionate dal sito istituzionale del Governo del *Queensland* (*Queensland Government*) per la loro partecipazione a network internazionali di scuole, come il

---

<sup>151</sup> Per informazioni più dettagliate sul PTOF e sulle modalità di questa scelta, cfr capitolo 5.

*Council for Global Citizenship Education (Council for GCED)*, il *Council of International Schools (CIS)* o l'*Association for the Advancement of International Education (AAIE)* e in virtù della dichiarata missione educativa e/o programmazione con un orientamento globale o alla cittadinanza globale<sup>152</sup>. Il contatto con le scuole, avvenuto dal mese di Agosto 2019 a quello di Ottobre 2019, è stato mediato dall'Istituto di ricerca ospitante e dal Comitato Etico che ne ha scandito tutte le tappe. Differentemente dall'Italia, la legislazione in materia di *policy* scolastica e di protezione dei minori non ha consentito di ottenere il consenso all'uso di dispositivi video, ma solo di quelli audio<sup>153</sup>. Tra le scuole contattate, due si sono mostrate disponibili alla partecipazione. Il contatto iniziale è stato con il Dirigente Scolastico, che ha provveduto successivamente a coinvolgere gli insegnanti, conosciuti all'interno di una riunione strutturata, in un clima formale, come verrà illustrato nel prossimo capitolo. Anche il confronto successivo con gli insegnanti è avvenuto all'interno di incontri predisposti e concordati, successivi ad ogni lezione ed audioregistrati (*post-lesson debriefing*). Questo elemento ha motivato la scelta di basare l'analisi dei dati sullo strumento comune ai due contesti, quale le registrazioni audio, al fine di garantire un'uniformità ed un potenziale confronto.

Sette insegnanti, cinque di genere femminile e due maschili e di età compresa tra i 22 e i 45 anni, hanno aderito volontariamente allo studio, per un totale, analogo a quello italiano, di ventuno lezioni in otto classi, osservate e registrate con dispositivi audio nell'arco di due mesi (ottobre-novembre 2019).

In conclusione, l'accesso al campo e la selezione dei partecipanti è stata preliminare alla costruzione del coinvolgimento dei partecipanti allo studio, che, complessivamente, sono stati dodici insegnanti, cinque in Italia e sette in Australia, in cinque scuole, tre in Italia e due in Australia. Le scelte relative a questo tipo di campionamento, come riportato in letteratura, hanno permesso di intercettare gli insegnanti che avessero sviluppato una riflessione sulla progettazione di una lezione in aula per la GCE. Tale scelta non ha influito sulla rappresentatività e generalizzabilità dei risultati, non previste dal disegno di questo studio, ed ha permesso di restringere il campo ai soli casi interessanti, le "knowledgeable people", al fine di acquisire informazioni in profondità da coloro che, in virtù del loro ruolo professionale e della loro esperienza, siano nella posizione di fornirle (Cohen, Manion & Morrison, 2011, pp.156-158).

#### **4.6. L'ordinamento dei dati e le trascrizioni**

In linea con la prospettiva costruttivista e la metodologia qualitativa assunta dal presente studio, le tecniche selezionate al fine di realizzare la selezione dei partecipanti, l'accesso al campo e la rilevazione dei dati sono stati molteplici, alcuni dei quali specifici del contesto: analisi delle documentazioni delle scuole nello studio, interviste strutturate e non strutturate con gli insegnanti, video riprese (in Italia) e audio-registrazioni (in Australia). Questo elemento, se da un lato confermi la necessità di adattare le esigenze della ricerca con i vincoli contestuali nella quale essa si cala, dall'altro ha prodotto una difformità di dati.

---

<sup>152</sup> Le modalità di questa scelta sono presentate nel capitolo 5.

<sup>153</sup> In Australia, ad esempio, la legislazione in materia di protezione dei minori richiede tempi di gran lunga superiori rispetto a quelli della mia permanenza consentiti dai vincoli organizzativi dell'Università di appartenenza e dall'Università ospitante. Basti pensare solo che la Commissione Etica per la Ricerca ha richiesto un'attesa di sette mesi per valutare la fattibilità dello studio in termini di rispetto della normativa vigente e prima di consentire l'accesso al campo, previa modifica di alcune parti.

La riflessione avvenuta a posteriori, durante la fase di ricostruzione e analisi dei dati, ha fatto emergere l'esigenza di ricostruire ogni lezione nella sua sistematicità e globalità. Questo è stato possibile solo attraverso i dispositivi di registrazione e, a posteriori, dall'analisi ermeneutica, descritta più avanti.

La trascrizione delle quarantadue lezioni in aula per la GCE, in particolare, ha costituito un elemento fondamentale per eseguire una riproduzione il più possibile fedele del parlato delle lezioni (altrimenti non più recuperabile a livello sistematico) e ritornare sul dato specificandone sempre nuovi dettagli, in linea con gli obiettivi dello studio (Fatigante, 2006).

In particolare, essa è stata usata per riflettere sugli aspetti formali del parlato – contenuti, sovrapposizioni, pause, forme onomatopoeiche diverse – e sugli elementi rilevanti nell'emissione dei suoni – aumento della velocità o del volume, risata, come indicato dalle ricerche di studi in quest'ambito (Hepburn & Bolden, 2017; Harfitt, 2008; Atkinson & Heritage, 1999; Burns, 1990; Thornbury, 1996). L'approccio adottato non è stato quello dell'analisi conversazionale. Le trascrizioni sono state fatte con l'obiettivo di organizzare e ordinare i dati, operazione propedeutica alla fase dell'analisi. Questo ha comportato l'uso di simboli diversi rispetto a quelli riportati in letteratura, le cui ragioni saranno esplicitate nei prossimi sottoparagrafi.

#### **4.6.1. Aspetti grafici**

La trascrizione ha avuto inizio dal momento in cui il parlato dell'insegnante sia stato percepito a livello uditivo e non coperto dai rumori di fondo dell'ingresso degli studenti in aula e, in due casi, a lezione già avviata. Il mio ingresso in aula, infatti, è stato un elemento deciso dagli insegnanti e concordato con il Dirigente.

Graficamente le trascrizioni sono state riportate all'interno di una tabella con tre colonne: la prima è riferita al numero di battuta (*line*), la seconda ai soggetti (*speaker*) e la terza al contenuto (*transcript*) del parlato. Il testo è stato scritto con ampi margini e doppia spaziatura di modo da consentire il lavoro di annotazione del testo in forma cartacea (Cohen et al., 2011).

#### **4.6.2. I soggetti**

I soggetti del parlato sono stati ricostruiti dalla costruzione del quadro teorico, e, in particolare, dall'ordinamento delle azioni in aula in una lezione per la GCE a seconda che siano riferite all'insegnante, al singolo studente, agli studenti, al gruppo o alla classe. La trascrizione, pertanto, ha riportato la codifica dei seguenti soggetti:

- insegnante (T): precede il parlato dell'insegnante;
- studente (S): precede il parlato di uno studente, non chiamato per nome dall'insegnante (in quel caso, uno pseudonimo è stato adoperato);
- studenti (SS): precede il parlato consecutivo di studenti diversi (questa scelta sarà meglio specificata nel sottoparagrafo che segue);
- gruppo (G): precede l'esposizione individuale di un piccolo gruppo di studenti;
- classe (C): precede il silenzio (es. in seguito ad una domanda dell'insegnante) o il parlato simultaneo (es. nel lavoro in piccoli gruppi);
- video (V): precede un video, di cui sono stati riportati i contenuti solo nel caso in cui l'insegnante non ne ha abbia fatto riferimento;

- osservatore (O): precede la mia presentazione alla classe, laddove sia stata invitata dall'insegnante a farla.

### 4.6.3. Le interazioni

Come indicato da Garfinkel (1967), le interazioni sono un parlato che segue ed è seguito da un altro parlato, e il cui significato non sia comprensibile dalla battuta singola, ma acquisti un senso nella sequenza di battute dei partecipanti, che, contingenti a livello temporale, sono considerate nel loro rapporto di dipendenza.

Il parlato degli studenti mediato dall'insegnante è stato distinto in due tipologie:

- simultaneo [*unison*]: parlato degli studenti "in coro", con codice all'inizio della battuta;
- accavallato e distinguibile [*together*]: parlato degli studenti in successione, con codice all'inizio della battuta e i diversi contenuti separati dal simbolo "|". Ad esempio, la battuta: "SS: [*together*] Yes. | No. | Maybe." indica che tre studenti abbiano risposto all'insegnante uno dopo l'altro.

Il parlato degli studenti non mediato dall'insegnante è stato distinto in due tipologie:

- accavallato e indistinguibile [*indistinct talking*]: parlato degli studenti simultaneo, con codice all'inizio della battuta, senza contenuti. Esso è stato riferito all'unico caso in cui la classe abbia parlato divisa in piccoli gruppi con una frequenza ed un volume di voce che non ha consentito di percepire a livello uditivo le singole voci;
- brusio [*buzz*]: parlato degli studenti in sottofondo, con codice all'inizio della battuta, senza contenuti. Hanno indicato il brusio prodotto dagli studenti in un momento non strutturato della lezione, ad esempio quando l'insegnante è stato impegnato in un'attività in particolare, come la preparazione del materiale da distribuire o di un video da far vedere. A differenza del codice "indistinct talking", l'insegnante si è riferito a "buzz" con un invito al silenzio.

Il parlato degli studenti è stato riportato ove sia stato possibile percepire a livello uditivo chiaramente i contenuti. Nel caso in cui ciò non sia stato consentito (poiché, ad esempio, uno studente ha parlato a bassa voce e/o in un punto distante dai dispositivi di registrazione), la battuta ha indicato in corsivo e fra parentesi quadre [*inaudible*] per l'impossibilità di assicurare una trascrizione affidabile.

Il caso in cui il parlato di un soggetto sia stato interrotto da un altro soggetto (o da se stesso per ricollegarsi ad un altro contenuto) poiché anticipato, o completato, è stato codificato come segue:

- l'ultima parola della battuta interrotta con il simbolo "-" (*meno*);
- la battuta consecutiva con il contenuto del parlato, senza alcun simbolo;
- la battuta che è stata ripresa preceduta da tre puntini di sospensione (...).

La tabella 1 riporta un esempio di parlato tra l'insegnante e lo studente interrotta, tratto dalla trascrizione della lezione australiana numero 13.

**Tabella 1 Esempio di parlato con interruzione**

|     |   |                                                                          |
|-----|---|--------------------------------------------------------------------------|
| 320 | T | [...] Citizens in this country-                                          |
| 321 | S | Consume.                                                                 |
| 322 | T | ... still over consuming. [...] What's their perspective do you think?   |
| 323 | S | That these-                                                              |
| 324 | T | What's the perspective of the people who are against what they're doing? |

In questo caso, il simbolo “-” dopo il termine “country” della battuta 320 dell’insegnante ha indicato che è stata interrotta da quella successiva di uno studente (battuta 321). La battuta successiva, la 322, riporta tre puntini di sospensione poiché riprende quella che era stata interrotta. Anche la battuta 323 di uno studente è stata interrotta dall’insegnante.

#### **4.6.4. Aspetti paraverbali**

Gli aspetti paralinguistici sono stati suddivisi in tre categorie:

- intensità vocale;
- durata;
- pausa.

L'intensità vocale è stata indicata solo se nel parlato ci sia stato un cambio di volume del suono emesso. In questo caso, prima del contenuto, è stato scritto in corsivo e fra parentesi quadre:

- [*↑loudly*]: nel caso di un innalzamento;
- [*↓whispering*]: nel caso di un abbassamento.

La durata del parlato, è stata indicata attraverso due categorie: velocità e pause. La velocità, come l'intensità vocale, è stata indicata solo in caso di un cambio (es. un parlato veloce in maniera costante non ha indicato nessuna dicitura in tal senso). In questo caso, prima del contenuto, è stato scritto in corsivo e fra parentesi quadre:

- [*←slowly*]: da veloce a lento;
- [*→quickly*]: da lento a veloce.

La pausa è stata contrassegnata nel caso di sospensione dell'eloquio intra-turno (Fatigante, 2006). È stato riferito al parlato dell'insegnante, nel passaggio da una frase a quella successiva. In questo caso, prima del contenuto, è stato scritto in corsivo e fra parentesi quadre [*pause*]. Si sono distinti dai vuoti della conversazione (silenzio) poiché si trovano all'interno di una battuta, interrotta solo per qualche decimo di secondo per essere ripresa subito dopo.

In definitiva, la codifica di intensità vocale, durata e pausa ha indicato che il soggetto ha innalzato/abbassato il volume della voce, rallentato/velocizzato la durata o fatto silenzio prima di un determinato contenuto. Nel caso in cui esso sia stato solo una parola, essa è stata sottolineata. Ad esempio, nel caso di questa battuta tratta dalla lezione numero 16 (battuta 42): “I need to understand [*↑loudly*] exactly what this person is feeling, thinking, doing, all that”, la sottolineatura in corrispondenza del codice [*↑loudly*] significa che l'insegnante ha pronunciato una frase con un determinato volume, alzandolo solo in corrispondenza del termine “exactly” e “all that”. Essa, pertanto, con una funzione analoga a quella grammaticale dell'accento, ha indicato in corrispondenza di quale parola la velocità e la durata siano state udite diversamente.

I segnali vocali, le forme onomatopoeiche e i “vuoti” della conversazione (*gaps*), che rientrano all’interno delle “porzioni non lessicali del parlato” (Fatigante, 2006, p.244), sono stati codificati in corsivo e fra parentesi quadre prima della battuta come segue:

- [*ahem/mm/ee/um/*]: suoni emessi all’interno di una battuta;
- [*tz*], [*whistle*]: suoni emessi per esortare al silenzio e richiamare l’attenzione (“*tz*”: corrisponde al suono “*shh*”; “*whistle*”: ad un fischio);
- [*silence*]: se il soggetto ha interrotto intenzionalmente la battuta per lasciare lo spazio di parola (es. riferito alla classe, dopo una domanda dell’insegnante);
- [*laughing*]: se un contenuto è stato detto sorridendo, è seguito dalla battuta; [*laughter*] nel caso di una risata;
- [*shout*], [*gasp*], [*yawn*], [*clapping*]: se ci sono state reazioni individuali o collettive della classe, rispettivamente: un urlo, un respiro, uno sbadiglio o un applauso.

La trascrizione ha adottato un’ortografia non standard che ha cercato di rispecchiare il più possibile la modalità con cui il parlato sia stato percepito a livello acustico (Jefferson, 1996). Per questo gli elementi parlati della lingua diversi da quelli standard sono stati inclusi. Omissioni, ripetizioni e frasi interrotte sono state isolate con tre puntini per rendere più chiara la comprensione. Modi di dire, slang, eventuali errori da parte degli studenti sono stati segnalati con l’apostrofo (es. ma che ‘stai a di’). Tale scelta non ha inteso evidenziare lo stile di pronuncia dei parlanti, con il rischio, riportato dalla letteratura, di renderne un’immagine caricaturale (Gumperz & Berenz, 1993) o di iperevidenziare fenomeni che non si considerano rilevanti nel linguaggio orale (Duranti, 2000), ma sono stati usati per mettere in evidenza il carattere di immediatezza e di spontaneità anche rispetto al grado di coinvolgimento con il contenuto. Ad esempio, uno studente che abbia interrotto il parlato di un suo compagno, senza alzare la mano, per dire ad alta voce: “ma che ‘stai a di’, motivando poi la sua risposta, negli obiettivi del presente lavoro ha costituito un indicatore importante in termini di partecipazione e coinvolgimento nelle questioni discusse.

Il rumore non dovuto al brusio o al parlato simultaneo (es. rumore di banchi o della porta che sbatte; rumore della pioggia; urla di studenti fuori dalla classe) è stato codificato in corsivo e fra parentesi quadre con [*noise*].

#### **4.7. L’interpretazione dei dati e l’analisi ermeneutica**

I dati ricostruiti attraverso le trascrizioni sono stati analizzati attraverso l’analisi ermeneutica. Per Trinchero (2002) si tratta di una tecnica di analisi della ricerca educativa che rientra nel vasto insieme degli “approcci comprendenti” finalizzati alla “comprensione del significato dei comportamenti degli attori”, ricostruiti a partire dalla loro rilevazione (p.371). Nel mio studio, ha comportato una riflessione a posteriori sui discorsi ed i comportamenti di ciascun insegnante e dei suoi studenti a partire dalle trascrizioni, focalizzandosi su quanto affermato (unica fonte di informazione) alla ricerca di elementi salienti. Essa ha previsto una prima fase di “ridefinizione di significati” (o “circolo ermeneutico”, o “spirale ermeneutica”), vale a dire un processo in cui il significato globale sia stato ricostruito in relazione a quello delle singole parti e in cui ogni nuova attribuzione di significato ad una singola parte abbia fatto mutare il significato originariamente attribuito al tutto. La lezione, in tal modo, è stata ricostruita nella sua globalità e sistematicità, attraverso l’analisi delle sue parti (singoli contenuti, temi, sottotemi, interazioni) considerate non singolarmente, ma in relazione al tutto, fino a raggiungere un “punto di



equilibrio” nell’interpretazione, coerente, univoca e priva di contraddizioni interne. Anche Friesen, Henriksson e Saevi (2012) sottolineano il processo di attribuzione di significati e di “ri-trascrizione” che consiste nelle operazioni di “gathering, compiling, writing and re-writing descriptions in order to make aspects of the life-world clearly available for reflection” (p.50).

La scelta del metodo di analisi ermeneutica è stata motivata da tre ragioni principali.

In primo luogo, l’analisi ermeneutica è stata ritenuta in linea con il quadro teorico della GCE<sup>154</sup>, la natura esplorativa dello studio, il suo approccio costruttivista e la finalità di ridurre complessità e multidimensionalità alla lezione in aula per la GCE. Nella fase di interpretazione dei dati, infatti, ha previsto una riflessione a posteriori “aperta”, progressiva e processuale, per coniugare il quadro teorico che ha guidato la ricerca e quanto emerso progressivamente dai dati.

In secondo luogo, l’analisi ermeneutica è stata scelta per il ruolo centrale attribuito al linguaggio di chi l’ha prodotto, che nel presente studio ha corrisposto al parlato degli insegnanti e degli studenti, ricostruito attraverso le trascrizioni. Il linguaggio dell’analisi, pertanto, è stato quello della pratica, considerato come “punto di partenza e di arrivo della ricerca didattica” (Vannini, 2009), all’interno di un rapporto non lineare o gerarchico, ma di complementarità con quello dell’ambito accademico o dei rapporti scientifici. Il fine è stato ridurre la distanza tra le riflessioni prodotte in ambito accademico e la pratica didattica, offrendo un tipo di conoscenza utilizzabile anche dagli insegnanti.

Su questo rapporto, ad esempio, Friesen et al. (2012) si domandano quale sia il senso di una ricerca in ambito didattico se non sia orientata a colmare quel “missing link between theory and practice” (p.134):

If the language of scientific reports does not disclose a world that teachers recognize, if it talks about things alien to pedagogical practice, are we then surprised that teachers are reluctant to read them? If teachers do not feel that the words used bind them with their students or their practice, can we blame teachers for not getting any further than the first few pages of pedagogical books? (p.120) [...] Language (even) in academic articles – hermeneutic phenomenological or otherwise – needs to have *verve*, i.e. it must show energy and enthusiasm in its expression of ideas; it has to show vitality and liveliness; it needs to have a sparkle” (p.135).

Nella loro prospettiva, la ricerca dovrebbe informare la pratica attraverso l’uso di una scrittura vitale, vivace, che veicoli l’energia e l’entusiasmo dei soggetti che l’hanno espressa, e che renda visibili aspetti come “concrete minutiae”, “classroom interaction” o “ethical knowledge possessed by teachers” (p.121), di cui si riporta un esempio in nota<sup>155</sup>. La necessità di rendere visibili questi aspetti è motivata dalla necessità di promuovere una riflessione su aspetti che “can happen anywhere and anytime. Not just for the student but for the teacher too” (p.11), e

---

<sup>154</sup> Cfr Parte prima.

<sup>155</sup> *Walking the dog*. Sono a metà della mia lezione di fenomenologia ermeneutica. Negli ultimi dieci minuti ho parlato di come la fenomenologia possa farci mettere in discussione ciò che diamo per scontato. Mentre parlo, noto che una delle studentesse sembra inquieta... all’improvviso, la studentessa dice ad alta voce: “Ma, oh, sembra così noioso! Sta dicendo che ogni volta che vediamo qualcosa, dobbiamo pensare che forse è il contrario, che non posso fidarmi di quello che vedo? Che le cose non sono quello che sembrano? Per esempio, se vedo una donna che porta a spasso il cane, penso: “Ehi, forse è il cane che porta a spasso la donna?” *Lascio che la sua domanda rimanga nell’aria, in attesa di ciò che spero arrivi*. Non ci vuole molto prima che un altro studente dica: “Beh, sai, a volte sembra che il cane porti a spasso la persona, perché spesso è il cane ad andare per primo”. Improvvisamente la classe si riempie di commenti. [...] Quel giorno abbiamo avuto delle belle discussioni... Quando la lezione è terminata, allo studente che aveva sollevato la questione sul portare a spasso il cane che si è avvicinato ho chiesto: “Ti senti una persona migliore, ora che hai trovato la fenomenologia?” (p.122).

che, in quanto tali, possano essere stati inconsapevoli o dati per scontato, considerati come “attitudini naturali”<sup>156</sup>.

In terzo luogo, l’analisi ermeneutica è stata scelta perché in linea con il mio background professionale e personale, condensati in una concezione di ricerca che comporti innovazione e creatività e faccia emergere prospettive e connessioni nuove, non pensate in precedenza (Trincherò, 2002; Friesen, Henriksson & Sævi, 2012<sup>157</sup>).

#### 4.8. La lezione per la GCE

La lezione per la GCE, per essere compresa, non può essere riferita ad un set di formati didattici “classici”, riconoscibili nello svolgimento didattico (lezione frontale, modellamento, approccio tutoriale, ecc.) (Hattie, 2012; Calvani, 2014), ma deve integrare imprescindibilmente tre dimensioni didattiche:

- informativa, centrata sui contenuti, per attivare processi cognitivi propedeutici alla comprensione delle questioni della GCE;
- relazionale, che funga da modello di condivisione e che promuova un senso di appartenenza “comune”;
- partecipativa, legata all’esperienza concreta, per un’azione orientata al cambiamento.

Questo vuol dire che debba alternare diversi momenti riconducibili alle “dimensioni fondamentali” della GCE (UNESCO, 2015a, p.15), coniugando un lavoro diretto alla conoscenza delle questioni globali, con una maggiore focalizzazione sugli aspetti cognitivi e di conoscenza, ed uno che sviluppi processi socio-emotivi e comportamentali. Queste dimensioni della GCE sono condivise anche dal quadro teorico dell’indagine IEA-ICCS, come riportato nel *report* più recente (Schulz, Carstens, Losito & Fraillon, 2018):

The civics and citizenship framework is organized around three dimensions.

- A content dimension specifying the subject matter to be assessed within civics and citizenship (with regard to both affective-behavioral and cognitive aspects);
- A cognitive dimension describing the thinking processes to be assessed in the student test;
- An affective-behavioral dimension describing the types of student perceptions and activities measured by the student questionnaire. (p.3).

Nei prossimi capitoli saranno presentati i dati che sono stati rilevati nel contesto italiano ed australiano, considerati dal presente studio come:

- situati, in quanto raccolti in modo intenzionale e focalizzato, attraverso l’osservazione con dispositivi di registrazione audio/video, nella fase di rilevazione (*capitolo 5*);
- ordinati, in quanto traduzione in un linguaggio scritto, nella fase di ordinamento, e ricostruiti, attraverso il processo sistematico, analitico (livello micro), avvenuto a posteriori, nella fase di analisi (*capitolo 6*);

---

<sup>156</sup> Gli autori utilizzano, a tal proposito, la metafora dell’acqua per il pesce per sottolineare come la condivisione dei significati delle esperienze quotidiane, spesso trascurata, debba, al contrario, produrre una riflessione intenzionale: “we are to the life-world as a fish is to water: the life-world is the environment that surrounds and sustains us, but because it is everywhere, it tends to be the last thing to receive our notice” (p.50).

<sup>157</sup> Gli autori utilizzano, a tal proposito, la metafora della fotografia che, diversamente da un’istantanea, non necessita di una spiegazione per essere compresa, ma comunica un significato che va oltre, producendo un effetto trasformativo sullo spettatore.

- organizzati, in quanto considerati globalmente (livello macro) e spiegati sulla base degli elementi evidenziati, all'interno del quadro teorico di riferimento, nella fase di interpretazione (*capitolo 7*).



## 5. La rilevazione dei dati

*Ogni volta che l'apprendimento avviene al di fuori del contesto in cui viene usato, al di fuori dell'ambito degli eventi che direttamente sostengono le conoscenze in una maniera percettiva o restando disponibili indirettamente all'indicazione, il linguaggio interviene come strumento capace di convogliare il contenuto dell'esperienza e dell'azione. In queste circostanze, è più frequente il caso che si abbia l'istanza di sviluppare una corrispondenza tra ciò che facciamo, ciò che vediamo e ciò che diciamo. È questa corrispondenza che è soprattutto implicata nel leggere e nello scrivere, nello "apprendimento scolastico" ed in altri procedimenti astratti. Certo il confronto può non sempre portare ad una corrispondenza.*

Bruner, J. S. (1966/1968). *Studies in Cognitive Growth*.

Tr. It. Lo sviluppo cognitivo (2° ed).

Roma: Editore Armando Armando, pp.355-356.

### 5.1. Una riflessione metodologica

In riferimento al quadro teorico e metodologico delineato fin qui, la rilevazione dei dati è stata estesa ad un perimetro d'indagine che includesse la scuola nel suo insieme. La lezione, infatti, non avviene in uno spazio-tempo avulso dal contesto, ma si inserisce primariamente all'interno di un'istituzione nel quale l'aspetto organizzativo e strutturale sia fortemente intrecciato con quello pedagogico e didattico. Questo intreccio è ancora più stretto nell'ambito della promozione delle competenze trasversali, in particolare di quelle civiche e della cittadinanza<sup>158</sup>, che necessitano di uno sforzo congiunto da parte di tutti gli attori della comunità scolastica. Eurydice (2012), ad esempio, annovera l'attuazione di progetti e la promozione di organi politici e di rappresentanza a scuola (es. istituzione di un parlamento) al fine di includere l'ECC nel curriculum, in aggiunta al riferimento a documenti programmatici. I risultati dell'ultimo ciclo di indagine IEA-ICCS 2016 (Schulz et al., 2017) in quest'area hanno evidenziato, nella maggioranza dei paesi partecipanti, un'alta percentuale di studenti coinvolti in attività civiche, come le elezioni dei rappresentanti di classe<sup>159</sup> e la partecipazione agli organi collegiali della scuola (es. voto, parlamento)<sup>160</sup>. Questo elemento è stato ricollegato a quei processi di *governance* a scuola, con un impatto positivo sia sul clima scolastico e culturale che sulla costruzione di ambienti di apprendimento democratici. Il dato allarmante, in tal senso, è costituito dai risultati dell'Italia, che non solo sono stati, in entrambi i casi<sup>161</sup>, oltre dieci punti percentuali al di sotto della media ICCS, ma anche i più bassi rispetto a tutti gli altri paesi. La situazione italiana è analoga se si considera la percentuale di insegnanti impegnati e coinvolti nella

---

<sup>158</sup> Le competenze civiche e di cittadinanza costituiscono l'area "più vicina" a quella della GCE, assente all'interno di entrambi i curricula, italiano ed australiano, analizzati.

<sup>159</sup> La percentuale più alta di studenti coinvolti nelle elezioni dei rappresentanti di classe ha raggiunto e superato il 98% nei paesi come Messico, Cile e Colombia, Norvegia, Svezia e Finlandia.

<sup>160</sup> La percentuale più alta di studenti coinvolti nelle elezioni a scuola ha raggiunto e superato il 95% nei paesi come Norvegia, Croazia e Colombia.

<sup>161</sup> La percentuale degli studenti italiani coinvolti nelle elezioni dei rappresentanti di classe è stata del 22%, in quelle di scuola l'1%.

comunità scolastica, che si conferma oltre dieci punti percentuali al di sotto della media ICCS e tra le più basse di tutti gli altri paesi<sup>162</sup>.

Riflettendo su questi elementi in riferimento alle finalità dello studio, due interrogativi sono emersi:

- È presumibile che un contesto scolastico che non supporti la partecipazione di insegnanti e studenti al suo interno, possa farlo con l'esterno e, ancor di più, con la comunità globale?
- È plausibile che gli insegnanti possano impegnarsi nelle questioni per la GCE (posto che siano altamente motivati a farlo) senza essere coinvolti nella comunità scolastica?

Questo secondo interrogativo potrebbe essere, in un certo senso, in linea con l'analisi di Mannarini sulla cittadinanza attiva (2009), secondo la quale una delle cause del malessere delle nostre democrazie è proprio la “mancanza di quei sentimenti di appartenenza legati non a qualche fantasmatica discendenza geografico-culturale, ma alle concrete relazioni maturate nelle *pratiche sociali*: nella scuola, nel lavoro, nelle opere di solidarietà, nel tempo libero” (p.13). In termini di GCE ciò equivale a riflettere su un ultimo elemento:

- È possibile ipotizzare un partecipazione alle questioni della cittadinanza globale se venga a mancare anche quella nazionale?

Sia pure il mio studio non potrà rispondere in maniera dettagliata a questi interrogativi, la ricostruzione dei dati contestuali rilevati nei diversi Istituti scolastici potrebbe fornire qualche spunto di riflessione in tal senso, come, ad esempio, la presenza di eventuali attività di partecipazione e di cittadinanza attiva nella comunità locale, nazionale e globale.

## 5.2. La rilevazione dei dati in Italia e in Australia: le principali differenze

Il capitolo fornisce una descrizione dei contesti scolastici di studio in Italia e in Australia. Ognuno di essi ha richiesto una diversa pianificazione delle operazioni di rilevazioni dei dati, con strategie e strumenti specifici<sup>163</sup>. Le principali sono riportate in tabella 1.

**Tabella 1 I principali elementi di differenza durante la rilevazione dei dati**

| <b>Italia</b>                                                                                  | <b>Australia</b>                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Primo contatto diretto con gli insegnanti                                                      | Primo contatto diretto con il Dirigente Scolastico, gli insegnanti e la Direttrice dell'Istituto di ricerca, mia tutor                                                   |
| Prima fase di osservazione non strutturata in aula, senza dispositivi di registrazione né note | Prima fase di osservazione non strutturata del contesto scolastico (strutture, progetti, abilitazione all'uso della biblioteca, procedure per l'ingresso e per l'uscita) |
| Uso di dispositivi di registrazione video                                                      | Uso di dispositivi di registrazione audio                                                                                                                                |
| Ripresa video durante le osservazioni                                                          | Uso di note durante le osservazioni e compilazione dei diari di bordo al termine                                                                                         |
| Incontri e contatti informali con gli insegnanti                                               | Interviste strutturate registrati al termine delle osservazioni                                                                                                          |

Come è possibile notare, la pianificazione e la realizzazione di questa fase ha richiesto tappe specifiche per l'accesso all'interno dei due contesti.

<sup>162</sup> La percentuale di insegnanti coinvolti ed impegnati in processi decisionali scolastici è stata del 39%.

<sup>163</sup> Come riportato nel precedente capitolo.

In Italia, il primo contatto diretto<sup>164</sup> è avvenuto con le insegnanti, attraverso modalità informali e non strutturate, finalizzato a chiarire eventuali dubbi riguardo allo studio e al mio ruolo all'interno della classe (es. rispetto della privacy di tutti i soggetti coinvolti; scelta di una posizione per l'osservazione in aula di modo da non costituire un elemento di distrazione per gli studenti) e a stabilire un piano orario per le osservazioni che fosse compatibile con la programmazione curricolare e con le mie disponibilità. L'ingresso in aula è avvenuto in tempi molto brevi, e, in un primo momento, senza dispositivi video. In questa fase non è stato fatto uso di note durante le osservazioni in aula per non alimentare resistenze o creare elementi di distrazione ulteriore<sup>165</sup>. Pertanto, queste lezioni, sono state ricostruite attraverso le informazioni essenziali, come i dati spazio-temporali, gli argomenti principali ed eventuali elementi ritenuti degni di nota, come alcune risposte degli studenti.

In Australia, il primo contatto diretto<sup>166</sup> è avvenuto all'interno di un incontro strutturato con il Dirigente Scolastico, finalizzato a presentare la ricerca e a distribuire la documentazione per la partecipazione. L'ingresso in aula non è stato immediato, ma dopo una fase di inserimento nell'Istituto, in particolare negli spazi adibiti al mio accesso attraverso una serie di procedure di riconoscimento<sup>167</sup>. In questa fase ho fatto uso di note durante le osservazioni in aula, che sono state condivise con gli insegnanti al termine delle lezioni per chiarire alcuni elementi che erano emersi. Pertanto, rispetto a tutte le lezioni, ho stilato un diario di bordo.

In linea generale, questi sono gli elementi maggiori di differenza nella fase organizzativa e di attuazione del mio ingresso in aula. Da essi, discende una descrizione specifica all'interno del capitolo, che riporta la descrizione del contesto italiano e, successivamente, di quello australiano.

### 5.3. Primo contatto con le scuole e accesso al campo in Italia

Il contatto con dieci scuole italiane, avvenuto secondo modalità condivise con il “Comitato etico per la Ricerca Scientifica” (CERS)<sup>168</sup>, in una prima fase è stato mediato da un'analisi del profilo della scuola. In particolare, le informazioni sulle scuole di Roma selezionate sono state ricavate da ricerche per campi indicizzati e dall'analisi dei documenti ufficiali. L'applicazione del MIUR “Scuola in Chiaro” ha permesso di cercare alcune scuole sul territorio e di conoscerne tutte le informazioni disponibili, autodichiarate (ubicazione, dimensione, origini e scopi, curriculum e didattica, servizi e attività, finanza, RAV, rendicontazione sociale, edilizia, PON).

La tabella 2 riporta alcuni elementi delle scuole individuate e la loro rilevanza potenziale per lo studio.

---

<sup>164</sup> Esso è stato preceduto da un contatto indiretto con la Segreteria e con il Dirigente Scolastico per il consenso alla partecipazione.

<sup>165</sup> Durante le osservazioni della prima fase, ho percepito nelle insegnanti uno sguardo fisso su di me solo nei pochi momenti in cui abbia provato a segnare delle note sul mio quaderno, come, ad esempio, il nome di un libro o un sito particolare.

<sup>166</sup> Questo ha significato la conoscenza del personale scolastico che avrebbe avuto a che fare con me, come, ad esempio, quello addetto all'entrata e all'uscita, il personale della biblioteca, quello di segreteria e dagli uffici della Dirigenza.

<sup>167</sup> Come in Italia, esso è stato preceduto da un contatto indiretto.

<sup>168</sup> Si tratta di un organismo autonomo che, sulla base della normativa vigente nazionale e internazionale, “promuove l'integrità della ricerca e tutela la dignità delle persone coinvolte”. Cfr il sito [https://www.lumsa.it/sites/default/files/Ricerca/Regolamento\\_CERS.pdf](https://www.lumsa.it/sites/default/files/Ricerca/Regolamento_CERS.pdf).

**Tabella 2 Le scuole italiane selezionate nella prima fase dello studio**

| Elementi del curriculum dichiarato dalle scuole selezionate in una prima fase                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Aspetti rilevanti per la GCE                                                                                                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>La cittadinanza attiva, intesa come conoscenza di sé, dell'altro e dell'altrove, è il tema centrale dell'Istituto, parte integrante dell'attività educativa e didattica, in cui attività e laboratori si intrecciano con l'attività curricolare.</p> <p>L'Istituto indirizza il curriculum alla conoscenza attiva, da parte degli alunni italiani e stranieri, del quartiere, le cui caratteristiche di multiculturalità permettono di: sviluppare la curiosità su diversi aspetti del territorio (urbanistica, monumenti, valori storici, naturalistici e culturali); esperire relazioni al suo interno; acquisire la consapevolezza che la diversità delle persone e delle cultura rappresentino una ricchezza ed una risorsa educativa e didattica per tutti. (S1)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cittadinanza attiva</li> <li>- Contesto locale</li> <li>- Multiculturalità del contesto</li> </ul>                                                                                                        |
| <p>L'acquisizione delle competenze chiave di cittadinanza è orientata ai valori e ai principi di convivenza democratica nella più ampia finalità di sviluppare una partecipazione consapevole degli studenti alla vita sociale e culturale. A tal fine la scuola realizza diversi progetti di ampliamento dell'offerta formativa, curricolari ed extracurricolari, come ad esempio il progetto promosso dal MIUR – “Misure di accompagnamento per le Indicazioni nazionali del Curriculum 2012” –, per l'acquisizione di competenze attraverso la condivisione di strumenti e pratiche valutative, in rete con altre scuole. La scuola aderisce, altresì, a proposte formative in rete con il territorio: Associazione genitori, Associazione XXX con il progetto di Italiano L2, Associazione XXX con lo Sportello di ascolto e un progetto mirato all'inclusione, Associazione XXX per l'apertura della biblioteca scolastica in orario extra curricolare e progetti legati alla lettura, Associazione XXX per il pre- e post- scuola. (S2)</p>                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Competenze di cittadinanza</li> <li>- Progetti di ampliamento del PTOF che sviluppino relazioni con associazioni presenti nel contesto locale</li> </ul>                                                  |
| <p>Come indicato nelle Nuove Indicazioni Nazionali e in riferimento alle Competenze Chiave per l'apprendimento permanente del Parlamento e Consiglio europeo del 2006, è stato realizzato un curriculum verticale per competenze che promuova azioni di continuità tra i diversi ordini di scuola e legato al contesto socio-culturale. Questo è stato fatto attraverso l'istituzione di Dipartimenti verticali, vale a dire articolazioni del Collegio che raggruppino insegnanti di tutti gli ordini di scuola (Infanzia, Primaria e Secondaria) secondo una suddivisione di “ambito disciplinare”.</p> <p>Il conseguimento delle competenze chiave, propedeutiche alla realizzazione e sviluppo personali, alla cittadinanza attiva, all'inclusione sociale e all'occupazione, è assunto come riferimento generale del sistema educativo e formativo nazionale.</p> <p>Il curriculum verticale per competenze è stato ampliato a seguito della sperimentazione proposta dal MIUR relativamente al modello nazionale di certificazione delle competenze. (S3)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Certificazione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente</li> </ul>                                                                                                                          |
| <p>L'Offerta Formativa valorizza il confronto tra ruoli, competenze e specificità dei docenti al fine di promuovere:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- l'educazione alla cittadinanza attiva quale sfondo educativo della propria azione;</li> <li>- la cura dei bisogni educativi speciali degli alunni, nonché ogni altra specificità che necessiti d'un percorso individualizzato;</li> <li>- l'attenzione ad esigenze formative emergenti, quali il potenziamento della lingua inglese e l'educazione scientifica;</li> <li>- la collaborazione con le famiglie;</li> <li>- l'apertura della scuola al territorio con attività anche al di fuori dell'orario curricolare. (S4)</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Valorizzazione della collegialità</li> <li>- Cittadinanza attiva</li> <li>- Inclusione scolastica</li> <li>- Potenziamento della lingua inglese</li> <li>- Apertura della scuola al territorio</li> </ul> |
| <p>L'Istituto Comprensivo si propone come istituzione aperta e collegata alle comunità di cui fa parte, orientata alla promozione di un processo di insegnamento/apprendimento che coinvolge alunni e insegnanti lungo l'intero arco della vita. A tal fine organizza le risorse umane, finanziarie e strumentali al fine di raggiungere le seguenti priorità:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- strutturare un'organizzazione educativa integrata nel territorio, offrendosi quale laboratorio permanente di ricerca sociale, di sperimentazione e di innovazione educativo-didattica;</li> <li>- organizzare l'ambiente d'apprendimento come luogo di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva, per garantire ad ogni alunno il diritto allo studio ed uguali opportunità di successo formativo;</li> <li>- valorizzare potenzialità, stili di apprendimento e grado di raggiungimento dei livelli di competenza (cognitiva e socio-affettiva) degli</li> </ul>                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educazione alla cittadinanza attiva</li> <li>- Attenzione alle disuguaglianze culturali</li> <li>- Apertura al contesto del territorio</li> <li>- Costruzione di una comunità scolastica</li> </ul>       |



| Elementi del curriculum dichiarato dalle scuole selezionate in una prima fase                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Aspetti rilevanti per la GCE                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>studenti al fine di minimizzare l'effetto delle disuguaglianze socioculturali;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- includere le risorse, le strutture e i servizi proposti dal contesto territoriale.</li> </ul> <p>Nell'ottica dello sviluppo integrale della persona, il PTOF riconosce come principi fondamentali: la centralità della persona che apprende; l'educazione al pieno esercizio della cittadinanza e la scuola come comunità. (S5)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| <p>La scuola si propone come comunità educante che promuove il dialogo, il confronto e relazioni collaborative e produttive. Le occasioni di scambio e di progettazione sono favorite dall'istituzione di laboratori, classi aperte, gruppi misti e rapporti con il territorio. Coerentemente agli obiettivi formativi individuati, la scuola realizza progetti e attività per garantire a ciascun alunno il proprio canale comunicativo/espressivo: scambio culturale con l'estero nell'ambito del Progetto Europeo Erasmus+; rapporti con il territorio e con le Università; concerti e rappresentazioni teatrali; cittadinanza attiva e solidarietà; uscite culturali, visite didattiche e viaggi di istruzione; momenti di riflessione collettiva in occasione di eventi storici e ricorrenze; attività e manifestazioni sportive; concorsi e gare; attività di orientamento. Tali azioni formative promuovono lo sviluppo di competenze trasversali e permettono agli allievi di connettere le conoscenze dei diversi ambiti con un metodo di lavoro personale, in un percorso di apprendimento collaborativo. (S6)</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Costruzione di una comunità educante</li> <li>- Didattica laboratoriale</li> <li>- Rapporti con il territorio e con le Università</li> <li>- Riflessione collettiva in occasione di eventi storici e ricorrenze</li> <li>- Manifestazioni culturali e sportive</li> <li>- Scambi culturali in Europa</li> </ul> |
| <p>In risposta a quanto predisposto ai sensi dell'art.1, comma 1, dalla Legge 107 del 15/07/2015 di "realizzare una scuola aperta quale laboratorio permanente di ricerca, sperimentazione e innovazione didattica, di partecipazione e di educazione alla cittadinanza attiva" e all'analisi socio-ambientale del territorio, la scuola promuove la creazione di un ambiente educativo inteso come laboratorio permanente che favorisca il successo formativo e lo sviluppo delle competenze. Tra esse, quelle in materia di cittadinanza attiva e democratica sono perseguite attraverso la valorizzazione dell'educazione interculturale e della pace, del rispetto delle differenze e del dialogo tra le culture, dell'assunzione di responsabilità per la cura dei beni comuni e della consapevolezza dei diritti e dei doveri. La scuola viene intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare l'interazione con le famiglie e la comunità locale. (S7)</p>                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Orientamento laboratoriale e allo sviluppo di competenze</li> <li>- Competenze di cittadinanza attraverso l'educazione interculturale, alla pace e civica</li> <li>- Scuola come comunità attiva, aperta al territorio</li> </ul>                                                                               |
| <p>Per il triennio 2019/2022 l'obiettivo dell'Istituto è sviluppare le competenze degli studenti, attraverso una didattica che attivi processi cognitivi, promuova dinamiche relazionali e induca consapevolezza invece che "trasmettere" programmi di studio. In quest'ottica assumono importanza le potenzialità offerte dalle tecnologie digitali a supporto di una didattica per problemi e per progetti e della promozione di tutte le dimensioni delle competenze trasversali – cognitiva, operativa, relazionale. In questo contesto educativo, l'ambiente di apprendimento dev'essere funzionale e favorire una didattica attiva e laboratoriale. In sintesi, l'Istituto fa propri gli obiettivi espressi dai "sette orizzonti di Avanguardie educative": trasformare il modello trasmissivo della scuola; sfruttare le opportunità offerte dalle ICT e dai linguaggi digitali per supportare nuovi modi di insegnare; apprendere; valutare e creare nuovi spazi per l'apprendimento. (S8)</p>                                                                                                                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnologie digitali</li> <li>- Didattica per problemi, per progetti e laboratoriale</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                  |
| <p>La scuola si propone di mettere al centro del processo di apprendimento dei propri alunni la formazione di cittadini attivi e responsabili, di modo da essere sostenibile nello sviluppo dell'educazione alla Cittadinanza Attiva (solidarietà, multiculturalità, educazione ambientale, cittadinanza digitale). A tal fine si avvale anche dell'organico dell'autonomia per un ampliamento didattico in alcune aree disciplinari; sono state formate, ad esempio, esperti nell'area della Valutazione e di Cittadinanza e Costituzione. Nel suo rapporto con il territorio, si qualifica come attiva e aperta alla collaborazione con le altre istituzioni (inclusa la famiglia), orientata alla promozione delle competenze di tutte le risorse umane della comunità educante. (S9)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educazione alla cittadinanza attiva: solidarietà, multiculturalità, educazione ambientale, cittadinanza digitale</li> <li>-Ampliamento dell'organico per l'area Cittadinanza e Costituzione</li> </ul>                                                                                                          |
| <p>La didattica dell'Istituto si caratterizza per due specifiche scelte educative: la scuola "senza zaino" e l'approccio globale al curriculum. Il modello di Scuola "senza zaino" mette l'accento sull'organizzazione dell'ambiente formativo, che va attentamente progettato nella sua globalità perché è l'esperienza scolastica nel suo complesso ad essere formativa. L'approccio globale al curriculum è ispirato da tre valori che costituiscono un riferimento ideale e operativo: ospitalità, responsabilità e comunità. (S10)</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <p>Approccio globale al curriculum: ospitalità, responsabilità e comunità</p>                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Dopo aver costruito un profilo culturale delle scuole, ha fatto seguito il contatto telefonico con la Segreteria e, attraverso di essa, con la Dirigenza, responsabile della gestione dell'Istituto. Su dieci scuole contattate, cinque hanno manifestato l'interesse di conoscere più nel dettaglio i caratteri principali dello studio. Ad esse è stata inviata via email la documentazione con la richiesta formale di partecipazione, da far firmare al Dirigente Scolastico nel caso di assenso alla partecipazione, e la scheda del progetto<sup>169</sup>. Tra queste cinque, due hanno risposto in maniera positiva e sono state incluse nello studio (S1 ed S5 in tabella). Il successivo coinvolgimento di quattro insegnanti (una nella prima scuola e tre nella seconda) è avvenuta su base volontaria.

Durante questa prima fase (ottobre – dicembre 2018), le osservazioni in aula hanno avuto l'obiettivo di familiarizzare con il contesto, attraverso la creazione di una relazione di fiducia e di apertura con le insegnanti. Di conseguenza, non è stato fatto uso di note per non creare reazioni difensive e i pochi elementi sono stati ricostruiti a partire da pochi riferimenti. Il giorno e l'ora delle osservazioni sono state stabilito dagli insegnanti. Al momento di predisporre l'inserimento dei dispositivi di registrazione, tre delle quattro insegnanti (T2, T3 e T4) hanno abbandonato lo studio. I pochi dati raccolti, sia pure rilevanti in termini di GCE, non sono rientrati nella fase successiva di analisi, come riportato in tabella 2, ma ne hanno comunque vincolato alcune scelte.

La tabella 3 contiene alcuni elementi rilevati durante le osservazioni nella prima fase di accesso al campo.

---

<sup>169</sup> L'ALLEGATO C riporta la documentazione per la partecipazione delle scuole italiane allo studio.

**Tabella 3 Osservazioni in aula nella prima fase dello studio**

| <b>Data Ora</b>         | <b>Scuola Classe</b> | <b>Materia Argomento</b>                                                                                                                  | <b>Materiali/fonti</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------|----------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 05/10/18<br>11:10/13:10 | S1<br>T1<br>S=23     | <u>Geografia</u><br>Climi e biomi. Spiegazione e avvio dei lavori di gruppo su alcuni habitat a rischio. Ambiente e sviluppo sostenibile. | -Spiegazione insegnante e applicazione del “Metodo Cornell”: appunti per parola chiave<br>-Analisi del documento prodotto dal magazine americano “Wired” sul riscaldamento globale<br>-Visione del video “MAN” di Steve Cutts su YouTube, al quale è seguita una discussione nella quale la Prof ha chiesto a tutti gli alunni la propria opinione riguardo le proprie impressioni sul video<br>-Riferimento al film “Earth una giornata straordinaria” a cui la scuola dovrà assistere il 31 ottobre prossimo e che approfondirà tali tematiche.                                                                                                                                                                                                                           |
| 08/10/18<br>10:10/12:10 | S1<br>T1<br>S=26     | <u>Storia</u><br>Risorgimento                                                                                                             | -Presentazione orale del lavoro di gruppo (5 gruppi: 4 formati da 5 alunni; 1 da 6). Ciascun gruppo espone alcuni lavori sul tema, secondo un tempo assegnato e cronometrato dall’insegnante, che valuta sia il lavoro del gruppo sia quello del singolo secondo tre criteri: esposizione, contenuti e divisione. Al termine della lezione, l’insegnante dà a ciascun gruppo il punteggio motivandolo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 09/10/18<br>10:10/11:10 | S1<br>T1<br>S=21     | <u>Italiano</u><br>Il testo argomentativo                                                                                                 | -Approfondimento di un tema che è emerso in aula durante la lezione di Geografia circa l’esistenza degli zoo, bioparchi o giardini zoologici. L’insegnante fornisce agli studenti un fascicolo sul testo argomentativo che viene analizzato e completato.<br>-Visione del video pubblicitario dell’ultimo modello di “smartphone” della marca “Huawei”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 12/10/18<br>13:00/14:00 | S2<br>T2<br>S=24     | <u>Italiano</u><br>Novella di Buzzati “La giacca stregata”                                                                                | “Circle-time” sulla ricchezza.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 22/10/18<br>10:10/12:10 | S1<br>T1<br>S=24     | <u>Storia</u><br>Cavour e la 2° guerra di indipendenza                                                                                    | Libro di testo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 26/10/18<br>11:10/13:10 | S1<br>T1<br>S=24     | <u>Geografia</u><br>Lavoro sull’indipendenza                                                                                              | - Fotocopie dal testo “Prepararsi alla prova OCSE – PISA” (a cura di Lucio Guasti, edizioni Erickson): tema delle libertà<br>- Alcune risposte degli studenti: “Ho la libertà di esprimere le mie idee...   di coltivare le mie passioni...   di dire quello che penso”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 31/10/18<br>9:30/12:30  | S1<br>T1<br>S=52     | <u>Uscita didattica</u><br>Cinema                                                                                                         | Visione del film “Earth. Un giorno straordinario”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 08/11/18<br>08:00/10:00 | S2<br>T3<br>S=24     | <u>Geografia</u><br>Presentazione dei lavori di gruppo                                                                                    | Presentazione dei lavori di ricerca svolti a casa sui seguenti argomenti: “Il petrolio”; “La guerra in Siria”; “La discriminazione”; “Lo zafferano”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 13/11/18<br>12:00/14:00 | S2<br>T4<br>S=24     | <u>Geografia</u><br>Lavoro di gruppo sul nucleare                                                                                         | - Lavoro di gruppo sul nucleare. Divisione in 3 gruppi: pro, contro e giudici. Uno studente di ogni gruppo espone alla classe il proprio lavoro.<br>- L’insegnante elenca alcune azioni per lo sviluppo sostenibile simulando di essere il Presidente del Consiglio appena eletto e assegna una traccia agli studenti “La cittadinanza globale è lo sviluppo sostenibile, come cerchiamo di rendere migliore il pianeta” indicando alcuni siti di approfondimento.<br>- Alcune risposte degli studenti: eliminare tutte le auto, fare la raccolta differenziata, eliminare il fumo (uno studente ribatte che eliminando tutte le auto circolare diventa difficile, al quale un altro studente risponde che per ottenere una buona cosa un po’ di sacrificio si debba fare). |

| Data Ora                | Scuola Classe    | Materia Argomento                                                                               | Materiali/fonti                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------------------------|------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 15/11/18<br>11:00/13:00 | S2<br>T2<br>S=23 | <u>Geografia</u><br>Educazione ambientale. Le 4 R: ridurre, riutilizzare, riciclare, recuperare | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visione video su “YouTube” (Emma Brice, Ted-Ed) “What really happens to have plastic you throw away”</li> <li>- Piattaforma “Edmodo”</li> <li>- Racconto della propria esperienza personale (ricarica detersivi in un negozio vicino scuola per non consumare plastica)</li> <li>- Collegamenti con le altre materie e con altri argomenti già affrontati</li> <li>- Illustrazione del progetto “Scuola rifiuti zero” e delle iniziative di associazioni locali (Mercato del trullo: “Ecoplanet”; raccolta scarpe vecchie).</li> </ul>                                                                                                                                                           |
| 22/11/18<br>08:00/10:00 | S2<br>T3<br>S=20 | <u>Geografia</u><br>Approfondimenti sull’India                                                  | Esposizione individuale in “PowerPoint” sui seguenti argomenti: “La condizione della donna”; “Il conflitto con il Pakistan”; “La condizione dell’infanzia e il lavoro minorile”; “Il petrolio e l’inquinamento”; “Il sistema delle caste”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 22/11/18<br>11:00/13:00 | S2<br>T2<br>S=21 | <u>Geografia</u><br>Diritti                                                                     | Presentazione dei lavori di gruppo sui seguenti argomenti: “Il diritto all’acqua”, “Il diritto all’istruzione”.<br>L’insegnante fa domande, integra e assegna un approfondimento delle parti mancanti.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 30/11/18<br>11:10/13:10 | S1<br>T1<br>S=23 | <u>Geografia</u><br>I migranti: diritto d'asilo, rifugiati, indici di sviluppo umano            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ad inizio lezione tre studenti riportano l’esperienza di alcuni video visti a casa: “Nemo - Nessuno escluso. La rotta dei migranti” e “Il viaggio del tuo DNA”</li> <li>- Fonte: sito Treccani. Argomento: Diritto d’asilo; Diritto internazionale; Rifugiati. Diritto internazionale; UNHCR</li> <li>- Fonte: sito LE NIUS. Argomento: “Come chiedere asilo politico in Italia”</li> <li>- Fonte: sito Treccani. Argomento: approfondimento sul Camerun</li> <li>- Fonte: sito L’INDRO, L’approfondimento quotidiano indipendente. Argomento: “Camerun, il governo ammette, è guerra civile nelle regioni anglofone”</li> <li>- Visione video su “Youtube”: “Il viaggio del tuo DNA”</li> </ul> |
| 03/12/18<br>13:10/14:10 | S1<br>T1<br>S=24 | <u>Storia</u><br>La destra e la sinistra storica                                                | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Spiegazione con mappa riassuntiva proiettata sulla LIM</li> <li>- Gli studenti chiedono più volte all’insegnante che sta spiegando a quale numero di pagina possano ritrovare la lezione poiché vorrebbero seguire sul libro di testo. L’insegnante risponde che si tratta di approfondimenti, assenti sul testo</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 06/12/18<br>9:00/12:00  | S1<br>T1<br>S=24 | <u>Uscita didattica</u><br>Visita al Centro Astalli                                             | Si spiegano ai ragazzi in modalità interattiva le seguenti tematiche: Migrazioni / Diritto di asilo / Commissione territoriale dal sito del centro Astalli. Testimonianza di vita di Vincent, rifugiato politico (incarcerato per aver preso parte alle manifestazioni pro Vanessa Tchatchou) giunto in Italia dal Camerun Gli studenti rispondono alle domande e sono attivi nella discussione Rivolgono tante domande a Vincent                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 13/12/18<br>11:00/14:00 | S2<br>T4<br>S=21 | <u>Geografia</u><br>Il nucleare                                                                 | “Debate”: Pro-contro nucleare. Divisione in gruppi: pro-nucleare (8 studenti), contro nucleare (7), giudici (4), controllori (2)<br>L’insegnante spiega più volte poiché gli studenti dicono di non aver capito la consegna. Fonti usate dai ragazzi: Internet, “Okpedia”, non specificate                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 14/12/18<br>11:00/14:00 | S1<br>T1<br>S=24 | <u>Storia</u><br>Gioco di ruolo con esperto esterno (storico esperto in video game)             | “Role-playing”. Situazioni di vita in Cina. Obiettivo del gioco: adattarsi in un contesto di vita totalmente diverso. Regole: non poter esprimersi in lingua italiana. Compiti da superare: cibarsi al mercato; compilare un modulo con le proprie generalità alle poste<br>A gestire la situazione sono i 2 ragazzi cinesi (il terzo è assente) i quali “aiutano” i compagni non rispettando la consegna di non usare la lingua italiana per comunicare                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Durante una seconda fase (gennaio – marzo 2019), in linea con quanto emerso nella fase di accesso al campo, due scuole in rete con l’Università sono state aggiunte, riportate in tabella.

**Tabella 4 Le scuole italiane incluse nella seconda fase dello studio**

| <b>Elementi del curriculum dichiarato dalle scuole selezionate in una prima fase</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | <b>Aspetti rilevanti per la GCE</b>                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| L’azione educativa della scuola è diretta alla promozione della crescita dello studente come persona e cittadino responsabile attraverso apprendimenti partecipati, consapevoli e innovativi, in un’ottica di continuità tra i diversi ordini di scuola. L’Istituto ha individuato, pertanto, tra gli obiettivi formativi prioritari:<br>- la valorizzazione e il potenziamento delle competenze linguistiche, matematico-logiche e scientifiche, artistiche;<br>- la valorizzazione e il potenziamento delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica: educazione interculturale e alla pace, rispetto delle differenze e dialogo tra le culture, sostegno all’assunzione di responsabilità, solidarietà, cura dei beni comuni e consapevolezza dei diritti e dei doveri;<br>- potenziamento delle conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria e di educazione all’autoimprenditorialità. (S11)                                                                                                                       | - Competenze di cittadinanza attiva e democratica: educazione interculturale e alla pace, responsabilità, consapevolezza civica                                                       |
| La scuola ha individuato come obiettivi formativi quelli di valorizzare e potenziare competenze linguistiche; matematico-logiche e scientifiche; artistiche; in materia di cittadinanza attiva e democratica e digitali. Promuove, altresì, lo sviluppo di comportamenti responsabili ispirati alla conoscenza e al rispetto della legalità, della sostenibilità ambientale, dei beni paesaggistici, del patrimonio e delle attività culturali e lo sviluppo di comportamenti ispirati a uno stile di vita sano, con particolare riferimento all’alimentazione e allo sport. Potenzia metodologie laboratoriali e attività di laboratorio, come pure l’inclusione scolastica attraverso percorsi individualizzati e personalizzati grazie alla collaborazione dei servizi socio-sanitari ed educativi del territorio. La scuola viene intesa come comunità attiva, aperta al territorio e in grado di sviluppare e aumentare l’interazione con le famiglie e con la comunità locale, comprese le organizzazioni del terzo settore e le imprese. (S12) | - Competenze di cittadinanza attiva<br>- Promozione di comportamenti responsabili (legalità, sostenibilità, stile di vita)<br>- Metodologie laboratoriali<br>- Apertura al territorio |

## 5.4. Le scuole italiane dello studio

Le scuole italiane incluse nello studio sono tre, codificate come S1, S2 ed S3. I sottoparagrafi che seguono descrivono i tre contesti scolastici in termini di:

- alcuni elementi contestuali (ubicazione, dati anagrafici, servizi, strutture), reperiti sul sito della scuola e su quello di Roma capitale;
- alcuni elementi dichiarati nel PTOF<sup>170</sup> e nei documenti di autovalutazione dell’Istituto richiesti dal MIUR, come la Rendicontazione Sociale, il Rapporto di Autovalutazione (RAV) e i Piani di Miglioramento (PdM)<sup>171</sup>.

<sup>170</sup> Il PTOF, così come definito dall’articolo 3 del DPR 275/1999 e novellato dall’articolo 1, comma 14, della Legge 107/2015, è il “documento fondamentale costitutivo dell’identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche [che] esplicita la progettazione curricolare, extracurricolare, educativa ed organizzativa che le singole scuole adottano nell’ambito della loro autonomia”, costituendo, nel contempo, un documento di progettualità scolastica ed uno strumento di comunicazione con il contesto locale esterno, di cui riflette le esigenze. Cfr il sito <https://archivio.pubblica.istruzione.it/argomenti/autonomia/documenti/regolamento.htm>

<sup>171</sup> La “Rendicontazione sociale”, come stabilito dalle indicazioni del MIUR (nota prot. n.17832 del 16.10.2018 e nota prot. n. 10701 del 22.05.2019) è un documento attraverso il quale la scuola comunica come gli esiti di alunni e studenti siano migliorati (processi attivati, risultati perseguiti), partendo dalle “Priorità” ed i “Traguardi” che aveva fissato nell’ultima sezione del “Rapporto di autovalutazione” (RAV) di cui al DPR n. 80/2013 e per la compilazione dei “Piani di Miglioramento (PdM). La gestione del processo di rendicontazione è affidata al Dirigente scolastico, che, in qualità di rappresentante legale e garante della gestione unitaria della scuola, resta il diretto responsabile dei contenuti e dei dati inseriti nella Rendicontazione sociale.

#### 5.4.1. La scuola multiculturale

La prima scuola inclusa nella ricerca (S1) è un Istituto Comprensivo pubblico composto da tre plessi: due di scuola primaria, uno di scuola secondaria di primo grado. È situata nel I Municipio di Roma, che gestisce il Centro Storico della città nel quale si concentra buona parte delle principali sedi istituzionali, politiche e amministrative, economiche e finanziarie, attività commerciali e del patrimonio artistico ed archeologico<sup>172</sup>. Più precisamente si colloca in prossimità delle zone archeologiche del Parco Colle Oppio, di fronte al Colosseo, e dei giardini di Piazza Vittorio, all'interno del quartiere multiculturale romano dell'Esquilino, la zona urbanistica più popolosa del centro storico della città (parti al più del 30% della popolazione in quest'area) e in cui si concentra la più grande comunità cinese d'Italia<sup>173</sup>.

Proprio il contesto locale viene descritto all'interno delle documentazioni ufficiali dell'Istituto quale elemento che influenza le prospettive educative e didattiche della scuola secondo una doppia accezione.

All'interno del PTOF 2019-2022 della scuola, l'accezione è positiva: il contesto locale, che sin dagli anni '90 è stato attraversato da profonde modifiche nel tessuto sociale ed economico dovuto ad un ingente ed ininterrotto flusso migratorio (es. aumento della percentuale della popolazione straniera; nascita di imprese commerciali, alberghi e attività turistiche, uffici, associazioni culturali), assume il ruolo di ambiente di apprendimento per realizzare percorsi di promozione d'una cittadinanza attiva ed una cultura della partecipazione in forma di "aule all'aperto", uscite e progetti locali. Tra i progetti territoriali previsti si annoverano quelli in collaborazione con il Municipio I, il Comune di Roma e la Protezione Civile in merito a tematiche come la sicurezza e gli organi collegiali per la presa delle decisioni collettive. Ma il rapporto, come sottolineato dal documento, non è univoco; come il territorio rappresenta una ricchezza per l'Istituto, così l'Istituto costituisce un punto di riferimento per l'intera comunità, restando aperto tutto il giorno e offrendo corsi di ampliamento dell'Offerta Formativa per gli studenti, ma aperti a tutti, quali, ad esempio, attività sportive, corsi di lingua cinese, potenziamento nelle lingue straniere e nelle abilità musicali.

All'interno del documento di Rendicontazione Sociale, l'accezione è negativa: nonostante l'appartenenza ad altre culture e la comunicazione in altre lingue non siano elementi da ascrivere a una forma di svantaggio, essi possono creare comunque un difficile inserimento scolastico. Tra i vincoli della scuola individuati all'interno del documento viene riportato come l'incremento repentino degli studenti con cittadinanza non italiana abbia richiesto l'attuazione di azioni tempestive che non sempre è stato possibile programmare o far supportare da figure professionali specifiche (es. mediatori linguistici e culturali). Lo svantaggio socio-economico di un'alta percentuale di studenti con cittadinanza non italiana (per la maggior parte provenienti dalla Cina, ma in piccola percentuale anche neo-arrivati in Italia), studenti che costituiscono il 20,9% della popolazione scolastica totale, ad esempio, ha richiesto alla scuola di sperimentare, non sempre con risultati ottimali, interventi e azioni in un'ottica inclusiva ed interculturale. Nonostante la scuola disponga di un ventaglio di misure ben illustrate all'interno del PTOF<sup>174</sup>,

---

<sup>172</sup> Cfr Piano Regolatore Sociale (Delibera n.11) sul sito del comune di Roma.

<sup>173</sup> Cfr Elaborazioni Ufficio di Statistica di Roma Capitale su dati Anagrafe.

<sup>174</sup> Il PTOF descrive diverse misure per facilitare l'inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana: documenti plurilingue (italiano, inglese, cinese) per comunicare con le famiglie; un Protocollo di accoglienza opportunamente formalizzato per facilitare l'inclusione degli studenti con cittadinanza non italiana; Piani Didattici

nel documento di Rendicontazione Sociale è indicato come non sempre essi siano di facile attuazione. La scuola, tutt'oggi, fatica a costruire con le famiglie in situazioni di difficoltà un dialogo educativo costruttivo. Nella formazione delle classi o nell'inserimento in corso dell'anno scolastico non sempre è possibile applicare il "Protocollo di accoglienza", documento usato per raccogliere informazioni sulla famiglia e sulla scolarizzazione pregressa degli studenti migranti al fine di fornire indicazioni didattiche ai docenti che li seguiranno.

L'inserimento degli studenti con cittadinanza non italiana, quindi, occupa un posto di rilievo nei documenti in cui l'Istituto si presenti all'esterno, qualificandosi sia come vincolo che come opportunità. L'importanza che gli è attribuita emerge anche all'interno del piano di formazione e aggiornamento del personale docente, che, coerentemente con quanto dichiarato nel PTOF e nei documenti di autovalutazione, indica il bisogno, espresso dai docenti, di rafforzare negli studenti (attraverso corsi organizzati da MIUR, USR, Reti scolastiche ed Enti territoriali) due tipologie di competenze: quelle per il 21° secolo, tra cui le lingue straniere, le competenze digitali e la continuità scuola-lavoro, e quelle per una scuola inclusiva, tra cui integrazione, competenze di cittadinanza e cittadinanza globale; inclusione e disabilità; coesione sociale e prevenzione del disagio giovanile.

Le competenze di cittadinanza globale, in particolare, riguardano l'ambito della multiculturalità, ricomprese all'interno di progetti linguistici o progetti di contrasto e prevenzione del bullismo e "cyberbullismo". Esse non vengono annoverate, tuttavia, né nel curriculum specifico di "Cittadinanza e Costituzione" previsto per le classi terze della Scuola Secondaria di Primo Grado né tra gli ambiti di formazione professionale indicati dai docenti.

Per quanto riguarda il curriculum "Cittadinanza e Costituzione"<sup>175</sup>, come espresso nel RAV, esso privilegia le competenze sociali e civiche e la consapevolezza ed espressione culturali, promosse, nella Scuola Secondaria, attraverso specifici progetti (come quello di carattere multidisciplinare e trasversale che promuove la Cittadinanza Attiva o quello per la prevenzione del bullismo e "cyberbullismo") o percorsi didattici svolti in orario curricolare ed extracurricolare (cittadinanza digitale, "media education").

---

Personalizzati (PDP); mediatori linguistici e culturali durante i colloqui con le famiglie, in collaborazione con le associazioni del territorio; un corso di italiano (L2) gestito da volontari di un'associazione sui diritti sociali; un progetto di alfabetizzazione, facilitazione linguistica e mediazione interculturale che coinvolge gli studenti di due importanti università romane in tirocini attraverso i quali lavorare con gli alunni migranti della scuola, in collaborazione con i docenti.

<sup>175</sup> In particolare, esso è articolato in conoscenze, abilità e competenze. Le conoscenze riguardano l'Educazione nei seguenti ambiti: Coscienza di sé – identità, alterità, indipendenza, libertà, umanità, dignità; Stato e il senso civico – Stato Italiano e sua articolazione in Regioni, Province e Comuni; Costituzione; Unione Europea; Giustizia (diritti umani); Uso delle risorse – degrado ambientale e sviluppo sostenibile; lo Stato e il denaro; Sicurezza e pace – guerre, disuguaglianze, razzismo, organizzazioni internazionali. Le abilità concernono l'analisi delle seguenti sfere: Realizzazione e crescita personale – autostima, autonomia di giudizio, responsabilità personale e sociale, valorizzazione delle proprie attitudini e potenzialità, orientamento scolastico e professionale, consapevolezza nelle scelte; Diritti e doveri del proprio essere studente; Regolamento dell'Istituto; Internet e uso critico delle sue risorse per fare scelte responsabili in tutti gli ambiti (personale e scolastico); Realtà sociale e contemporanea – eventi locali, nazionali e globali; disuguaglianze e ingiustizie relative a diritti umani e ambiente; principali organismi nazionali ed internazionali: Repubblica Italiana, istituzioni, Costituzione; ONU, agenzie internazionali e organismi non governativi; Valorizzazione delle "differenze" dei compagni stranieri e della cultura dei loro paesi d'origine. Le competenze risultano essere le seguenti: Civiche: riconoscimento dei diritti costituzionali a tutela della persona, della collettività e dell'ambiente; Metacognitive: imparare ad imparare; individuare collegamenti e relazioni; pensiero critico: risoluzione dei problemi, autovalutazione e orientamento; Comunicative e partecipative: autonomia, collaborazione, responsabilità.

Per quanto riguarda gli ambiti prioritari di formazione professionale, le proposte avanzate dal Collegio Docenti per il triennio 2019/2022 interessano l'Educazione linguistica e letteraria in un'ottica plurilingue (percorso di Italiano come L2); così come la formazione e aggiornamento disciplinare (programmazione per competenze, approcci didattici innovativi, metodologie laboratoriali) nell'area linguistica e matematica<sup>176</sup>. Le competenze linguistiche rappresentano un ambito formativo rilevante anche perché sono annoverate tra quelle certificate in uscita dalla scuola secondaria di primo grado: competenza nella lingua italiana e competenza nelle lingue comunitarie (inglese, spagnolo, francese), accanto a quelle più legate ad ambiti disciplinari specifici (competenze matematiche, scientifiche, tecnologiche, storico-geografiche<sup>177</sup>, artistiche, musicali e motorie). È probabile che l'esigenza di formare gli studenti (e gli insegnanti) alla promozione di valori multiculturali attraverso una formazione linguistica sia considerata prioritaria per l'aumento considerevole di studenti stranieri e di nuovi iscritti. Come sottolineato nel documento di Rendicontazione Sociale, infatti, l'Istituto ha registrato nell'Anno Scolastico 2018/2019 850 alunni circa, che costituisce un numero in considerevole aumento, soprattutto nella Scuola Secondaria di I grado, in cui le sezioni sono passate da quattro a sei. Questo aumento, tuttavia, non sempre porta ad aspetti valutati come positivi. Nel RAV, infatti, la scuola, attribuendosi un punteggio di 7 su 10 nelle prove standardizzate nazionali, evidenzia nella Scuola Secondaria di primo grado una differenza consistente nei risultati delle prove all'interno delle classi con un maggior numero di studenti stranieri. Nonostante l'Istituto si collochi al di sopra della media nazionale nelle prove di Italiano e Matematica, nelle sezioni con un numero più alto di studenti stranieri i risultati si collocano al di sotto della media nazionale, sottolineando una considerevole variabilità tra le diverse classi terze. Questa variabilità è evidenziata anche fra i risultati scolastici in uscita (in particolare, dagli esiti dell'Esame di Stato) che se da un lato risultano più alti rispetto alla media nazionale dall'altro non sono omogenei rispetto alle diverse sezioni (la scuola evidenzia in particolare come una sezione abbia presentato votazioni in uscita più basse, rispetto alle altre classi, senza tuttavia addurre possibili elementi in grado di spiegarlo). La lettera che i docenti della Scuola Secondaria di primo grado hanno scritto alle cariche dell'INVALSI (Presidente, Direttore Generale, Responsabile del settore della ricerca valutativa) e del MIUR (Ministra, Sottosegretari, Direttore Generale dell'USR Lazio, Dirigente Ufficio VI – Ambito Territoriale di Roma) articola le criticità<sup>178</sup> del loro Istituto, amplificate per i tempi e le modalità di svolgimento delle prove nazionali.

---

<sup>176</sup> Tali ambiti, comunque, non sono gli unici. Altri ambiti considerati prioritari risultano essere: competenze digitali; coesione sociale e prevenzione del disagio (contrasto del bullismo e cyberbullismo); valutazione e autovalutazione; disturbi specifici dell'apprendimento; salute e sicurezza nei luoghi di lavoro.

<sup>177</sup> Tra l'altro, tra le competenze storico-geografiche non vi sono elementi che richiamino elementi orientati alla GCE, ma solo aspetti strettamente "didattici", come la conoscenza delle caratteristiche fisico-antropologiche del territorio; l'uso dei linguaggi specifici delle discipline; la padronanza di metodi e tecniche (documentazione, osservazione) per la conoscenza delle realtà storiche e geografiche.

<sup>178</sup> Alcune tra queste riguardano proprio la difficoltà del gestire una prova nazionale senza un'adeguata programmazione, considerata l'elevata presenza di alunni stranieri che richiederebbe una tempistica più capillare. Le altre criticità individuate dai docenti sono state le seguenti: modalità di somministrazione CBT (test al computer); periodo della somministrazione (aprile, quindi con programmi e attività didattiche ancora in pieno svolgimento); mancanza di un'adeguata pianificazione preventiva che rende difficile sia usare i dati quali parametri per certificare i livelli raggiunti dagli studenti nelle competenze (non specificate) sia cogliere la finalità stessa delle prove (che dovrebbe essere quella di individuare soluzioni più che fotografare disparità di condizioni delle scuole nel territorio italiano); sovraccarico di lavoro per i docenti preposti alla somministrazione e all'assistenza tecnica (il protocollo inviato dall'INVALSI contiene ordini di servizio che sottovalutano il fatto che in una scuola gli ordini di servizio sono di pertinenza del D.S.); violazione della privacy degli alunni (pubblicazione dei risultati abbinati alle



### 5.4.2. La scuola dei progetti

La seconda scuola inclusa nella ricerca (S2) è un Istituto Comprensivo pubblico che abbraccia tre ordini di scuole ed è composto da quattro plessi: uno di scuola dell'infanzia e primaria, l'altro di scuola secondaria di primo grado. È situata nella periferia sud est di Roma, attraversata da via Tuscolana, che dispone di numerosi servizi (sanitari, di trasporto, commerciali e ricreativi) e si caratterizza per un alto livello di occupazione rispetto alla media regionale, come il PTOF 2019-2022 della scuola evidenzia.

La disomogeneità dell'area territoriale dell'Istituto ha promosso il finanziamento di attività pomeridiane (es. attività musicali e sportive, teatro, cineforum, video-racconto), finanziate da alcuni enti locali e dal contributo diretto delle famiglie. Questo rende l'Istituto un punto di riferimento importante sia per la popolazione scolastica che nel tessuto sociale del territorio, con il quale è in collegamento e in sinergia. Tra le opportunità che la scuola dichiara all'interno del RAV, infatti, viene annoverata proprio la collaborazione con Istituzioni ed Enti (Comune, Ministero degli Esteri, ASL, CONI, AMA, Municipio, Università, Banca d'Italia, Diocesi) e realtà locali (Scuola di musica, Cooperativa sociale, Associazioni sportive), in area sociale ed educativa.

Obiettivo formativo prioritario dichiarato nel PTOF è la crescita dello studente come persona e cittadino responsabile, attraverso apprendimenti partecipati e consapevoli e l'innovazione didattica. Il curriculum d'Istituto della Scuola Secondaria è centrato sulle competenze, che rimandano a quelle chiave europee e sono declinate rispetto all'uso efficace delle proprie conoscenze e abilità disciplinari al fine di affrontare le situazioni di vita quotidiana.

L'arricchimento del PTOF è sostanziato dalle relazioni non solo con il territorio, ma con le famiglie degli studenti, definite come tendenzialmente disponibili alla collaborazione e con una partecipazione medio-alta alle attività e ai momenti di incontro formali e informali con la scuola. Un comitato specifico promuove e partecipa attivamente alla realizzazione di progetti legati alla cittadinanza attiva e alla responsabilità civica. La comunicazione con loro è resa chiara e tempestiva grazie all'uso di dispositivi multimediali (registro elettronico, sito della scuola) e di una *mailing list* gestita dalla Segreteria per comunicazioni, avvisi e circolari che, sia pure considerata efficiente, andrebbe implementata dai rappresentanti dei genitori, da rendere maggiormente attivi nella vita scolastica. Tra i limiti evidenziati dalla scuola, infatti, viene messo in risalto come la risposta delle famiglie non risulti sempre adeguata e uniforme a livello di coinvolgimento richiesto dalla scuola. Viene, riportato, ad esempio, che non tutte le famiglie partecipino con il "contributo volontario", la cui quota è stabilita dal Consiglio d'Istituto. Un'analisi più approfondita delle risorse economiche e materiali richieste dal RAV ha confermato che i contributi volontari delle famiglie siano annoverati tra i fondi dell'Istituto, assieme a quelli statali, europei (progetti PON) e di alcuni enti territoriali. Tali fondi sono definiti insufficienti a coprire interventi di manutenzione (come aule e servizi igienici) e

---

condizioni socioeconomiche e culturali della famiglia; esclusione dei BES; esclusione di situazioni familiari diverse dall'indicazione di un "padre" e una "madre"); validità delle prove (prove uguali in giorni diversi; prove diverse tra loro anche per numero di esercizi; prova di matematica con quesiti uguali a quelli dell'anno passato); problemi di inclusione (esempi di prove caricate sul sistema a somministrazione di prove già iniziata; dicitura "alunni sordi"; impossibilità di far usare dizionari bilingue a studenti stranieri o appena arrivati in Italia); difficoltà di ordine pratico e organizzativo (pubblicazione di protocolli, manuali, note esplicative ed esempi delle prove avvenuta in tempi troppo ravvicinati alle prove stesse; tempo per la prova di ascolto non sufficiente).

strutturali nella Scuola, in particolare quelli della Secondaria di Primo Grado, in cui si denunciano infiltrazioni di acqua piovana in palestra e la mancanza di ascensori, infissi adeguati e spazi laboratoriali.

In coerenza con quanto dichiarato nel PTOF, l'orientamento strategico dell'Istituto si fonda su alcuni principi fondamentali: la centralità della persona che apprende, l'educazione al pieno esercizio della cittadinanza e la costruzione di una comunità scolastica nell'ottica dello sviluppo integrale della persona. Ciò si realizza attraverso tre azioni:

- la formazione dei docenti;
- la progettazione condivisa di percorsi didattici sperimentali e di cittadinanza;
- l'attivazione di numerosi progetti in molteplici aree (prediligendo, in particolare, le aree espressiva, sportiva e linguistica con intento inclusivo), realizzati dal personale docente della scuola in collaborazione con esperti esterni.

Per quanto riguarda il primo punto, l'Istituto dichiara di investire sullo sviluppo della valorizzazione delle risorse umane e sulla formazione dei docenti, per la quale si specifica che "il monitoraggio informale delle attività dimostra che la formazione svolta ha una reale ricaduta sulle classi", soprattutto in termini di pratiche didattiche quali *flipped classroom*, *storytelling* apprendimento cooperativo, piattaforme digitali. L'Istituto incentiva, altresì, gli insegnanti a partecipare a gruppi di lavoro attraverso modalità di organizzazione per interclasse (scuola primaria) o per consigli di classe (scuola secondaria). La realizzazione, tuttavia, non è quella sperata e, come riportato tra i limiti in quest'area, i gruppi dei docenti si contraddistinguono per l'appartenenza ad un ordine specifico di scuola o una certa settorialità disciplinare.

Per quanto riguarda il secondo punto, la scuola dichiara di fornire gli strumenti per diventare *buoni cittadini*, vale a dire cittadini attivi e partecipi, consapevoli dei loro diritti e doveri. L'educazione all'uguaglianza, al rispetto delle regole e alla solidarietà risultano tra gli obiettivi prioritari dell'offerta formativa scolastica. L'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione" viene definito come trasversale poiché interessa tutte le discipline e le attività scolastiche (curricolari ed extracurricolari). In tal senso, gli insegnanti di ogni disciplina devono *ritagliare del tempo per educare alla cittadinanza*, selezionando tematiche specifiche a tal fine e attraverso la propria formazione professionale. Anche la scuola, intesa quale istituzione, promuove attività, progetti e manifestazioni, intesi quali veicoli per *insegnare i valori della nostra Repubblica e Costituzione*, al fine di promuovere la partecipazione alla vita scolastica attraverso una *didattica multidisciplinare e il coinvolgimento attivo delle realtà territoriali*.

La valutazione delle competenze di cittadinanza degli studenti avviene attraverso tre parametri: attenzione e partecipazione; impegno e autonomia nelle aree quali rispetto delle regole (attraverso la condivisione di regole comuni e la condivisione di ruoli e responsabilità), sviluppo del senso di legalità ed un'etica di responsabilità e collaborazione tra pari. Sulla base di ciò, viene asserito che il livello generale degli studenti è più che buono, nonostante la presenza di episodi "che hanno richiesto interventi sanzionatori". Questa tipologia di interventi, tuttavia, non viene nominata all'interno del PTOF, nel quale si rintraccia che in caso di comportamenti problematici, la scuola intervenga a vari livelli: riflessione sull'episodio da parte degli studenti coinvolti, lavoro sul gruppo classe e coinvolgimento delle famiglie. La scuola dichiara, altresì, di promuovere attività per favorire un clima relazionale scolastico positivo e progetti orientati alla cittadinanza responsabile in aree come *cyberbullismo*, legalità, educazione ai corretti stili di vita, competenze digitali e sostegno psicologico. La difficoltà maggiore riscontrata in quest'area è la programmazione delle discipline per competenze trasversali, come anche la valutazione delle

competenze chiave attraverso criteri comuni e prove di realtà. Le prove di valutazione autentica e le rubriche di valutazione, infatti, sono ancora in via di acquisizione. Non a caso l'Istituto dichiara per la Scuola Secondaria di Primo Grado un monitoraggio delle attività occasionale.

Per quanto riguarda il terzo punto, l'Istituto riporta l'esistenza di diversi progetti, o iniziative di ampliamento curricolare, che investono diverse aree (umanistica, scientifica, linguistica, artistica e sociale) occupando una parte consistente del PTOF.

Coerentemente a questo, il primo obiettivo che l'Istituto indica negli anni a venire riguarda un sistema di monitoraggio dei progetti proposti dal PTOF – ante, in itinere e post – per verificarne l'impatto sulla formazione degli studenti, coinvolgendo le diverse professionalità in maniera interdisciplinare (maggiori partecipazione e condivisione nel corpo docenti al di là della funzioni didattiche; più riflessione e confronto nella comunità scolastica e territoriale) e capillare (ad esempio, nel RAV è scritto che lo svolgimento delle attività extracurricolari è reso possibile attraverso il finanziamento degli straordinari del personale ATA, ma senza un criterio di valorizzazione delle competenze del lavoro svolto). Anche le priorità collegiali vanno in questa direzione, focalizzandosi sulla progettazione di unità didattiche per competenze e prove di realtà interdisciplinari orientate all'acquisizione delle competenze chiave europee. I progetti prioritari individuati dalla scuola riguardano le tecnologie informatiche, lo sport e progetti trasversali d'Istituto, rappresentando aree del tutto diverse rispetto a quelle dei riferimenti provinciali<sup>179</sup>, regionali<sup>180</sup> e nazionali<sup>181</sup>, che hanno tutti il focus sulla prevenzione del disagio e l'inclusione (soggetti svantaggiati, diversamente abili, con cittadinanza non italiana, DSA), le lingue straniere e le attività artistico-espressive. Coerentemente a ciò, le priorità tematiche per gli insegnanti riguardano le competenze digitali e i nuovi ambienti per l'apprendimento (31,2%) e la didattica per competenze e l'innovazione metodologica (18,8%). Al contrario dei “buoni propositi per il futuro”, tuttavia, risultano agli ultimi posti sia le competenze di cittadinanza e di cittadinanza globale (4,7%) sia la valutazione e il miglioramento (3,1%).

Per quanto riguarda la popolazione scolastica, non è stato rintracciato nei documenti ufficiali analizzati il numero di studenti iscritti, ma solo il dato che il loro contesto socio-economico di provenienza risulti medio e medio-alto, con una percentuale nulla di alunni provenienti da famiglie svantaggiate ed una bassa presenza di studenti con cittadinanza non italiana (6,8%). Nonostante questo, negli ultimi anni è stata riportata l'affluenza di un bacino di utenza proveniente “da aree vicine geograficamente, ma diverse in termini di standard culturali ed economici” che richiedono alla scuola di rispondere a “bisogni formativi ed educativi fortemente eterogenei”. I risultati scolastici, al pari di quelli alle prove nazionali, si collocano nella media nazionale delle scuole con contesto socio-economico-culturale simile, senza nessun accenno a particolari situazioni problematiche.

---

<sup>179</sup> Riferimento provinciale % Roma: prevenzione del disagio – inclusione (43,3%); lingue straniere (38,7%) ed attività artistico-espressive (34,0%), con lo sport all'ultimo posto (12,8%).

<sup>180</sup> Riferimento regionale % Lazio: lingue straniere (38,3%), prevenzione del disagio – inclusione (37,8%) ed attività artistico-espressive (34,9%), con lo sport all'ultimo posto (11,8%).

<sup>181</sup> Riferimento nazionale %: prevenzione del disagio – inclusione (42,2%), attività artistico-espressive (40,0%) e lingue straniere (37,7%), con lo sport (15,0%) e l'orientamento – accoglienza – continuità (13,9%) agli ultimi posti.

### 5.4.3. La scuola in rete con il territorio

La terza scuola inclusa nella ricerca (S3) è un Liceo pubblico, costruito nel 1978, e di grandi dimensioni; nell'anno scolastico 2018/2019, ha avuto 1100 studenti iscritti, distribuiti in 44 classi. Il corpo docente è costituito da 90 insegnanti, per la maggior parte di ruolo.

È ubicato in un quartiere che la zona definisce prestigioso, poiché in prossimità delle zone Colli Portuensi e di Villa Flora<sup>182</sup> e della Città del Vaticano, assimilata al centro cittadino. Quest'area è ricca di servizi istituzionali, professionali, educativi ed universitari, nonché di attività culturali e commerciali. Proprio questo elemento è annoverato, all'interno del PTOF, tra le opportunità della scuola per due ragioni.

In primo luogo, perché da esso scaturisce un livello economico e socio-culturale delle famiglie medio-alto, con genitori laureati e diplomati; situazioni diverse rappresentano una percentuale minore. Le famiglie, inoltre, rappresentano un'opportunità in termini di risorse economiche e materiali poiché il loro contributo "ha consentito qualche miglioramento della situazione edilizia, delle attrezzature didattiche e della progettualità", come, ad esempio, un laboratorio linguistico e l'installazione delle LIM nelle aule. Nonostante il PTOF riporti in più punti come la relazione con le famiglie costituisca il "grande punto di forza, al di là di tutto" dell'Istituto, l'assenza di questi nella vita della comunità scolastica, in particolare "la ridotta presenza rappresentativa negli OO.CC. Collegiali e l'assenza di un Comitato genitori", è indicata tra i vincoli del contesto e dei bisogni del territorio, poiché impedisce la partecipazione "con maggiore forza propositiva" alla vita della scuola.

In secondo luogo, poiché il Municipio di riferimento è descritto come "molto attento alle esigenze delle scuole del territorio e al sostegno della progettualità con esse". La scuola, pertanto, si propone di incrementare il rapporto con le Istituzioni politiche, giudiziarie e sanitarie (come, ad esempio, il Municipio, il Tribunale e l'ASL) e con quelle universitarie, scolastiche e culturali (come, ad esempio, associazioni, musei, teatri, librerie).

La missione educativa dell'Istituto dichiarata è quella di trasmettere un'idea di scienza orientata ai valori umanistici, nella tutela dei beni comuni, tra cui:

- l'ambiente: habitat da tutelare, a partire dal contesto locale;
- il patrimonio culturale in tutte le sue dimensioni (letterarie, linguistiche ed artistiche);
- la qualità morale della società: impegno e responsabilità di ognuno;
- la dimensione internazionale della conoscenza, attraverso il potenziamento delle lingue e lo scambio di esperienze con i giovani di tutte le nazioni.

Questa finalità viene promossa attraverso una serie di sperimentazioni educative e di innovazioni didattiche e metodologiche attive e laboratoriali, tra cui:

- il percorso "Liceo matematico", in collaborazione con un'importante Università romana;
- il progetto "Didattica per Ambienti di Apprendimento (DADA), avviato nell'Anno Scolastico 2018/2019 attraverso un progetto PON sulle competenze matematiche, in rete con due scuole medie del territorio;

---

<sup>182</sup> Villa Flora costituisce l'area verde storica più importante del quartiere Portuense ed ha un'estensione di superficie pari a 30.000 ettari.

- una serie di progetti e iniziative culturali “stimolanti”, come, ad esempio, scambi con le scuole europee, incontri con scrittori, gare nazionali di Matematica e Fisica, attività di educazione alla cittadinanza attiva.

La scuola, inoltre, mette in risalto l’efficienza dei laboratori di fisica, chimica, informativa e lingue, nonché di dispositivi multimediali (registro elettronico, LIM, videoproiettori).

Nella Rendicontazione sociale, l’Istituto dichiara di aver conseguito la maggior parte degli obiettivi di miglioramento che aveva prefissato, tra i quali la definizione di un codice condiviso di valutazione dei docenti e la ricerca-azione sulle competenze chiave europee di cittadinanza con un’Università di Roma. In quest’ambito, in particolare, l’introduzione nella pratica didattica delle competenze chiave europee e la loro valutazione attraverso indicatori e criteri condivisi rappresenta una priorità, tradotta in due traguardi:

- approvazione di indicatori e criteri;
- inserimento delle competenze chiave nella programmazione didattica e nella progettualità.

Lo sviluppo delle competenze in materia di cittadinanza attiva e democratica rientra, altresì, anche tra gli “obiettivi prioritari (art.1, comma 7, L.107/15), definite quali capacità di azione e partecipazione come cittadini responsabili alla vita civica e sociale, a partire dalla comprensione dei concetti e delle strutture sociali, economici, giuridici e politici e dalla “evoluzione a livello globale e della sostenibilità”. Esse vanno favorite attraverso:

- educazione interculturale, alla pace, alle differenze e al dialogo;
- assunzione di responsabilità e consapevolezza civica;
- solidarietà e cura dei beni comuni;
- conoscenze in materia giuridica ed economico-finanziaria ed educazione all’autoimprenditorialità.

Sul sito della scuola è possibile reperire alcuni materiali sull’area “Cittadinanza e Costituzione”: si tratta di tre presentazioni in Power-Point, di circa una decina di diapositive in lingua italiana, sui seguenti argomenti:

- Lo Stato e i suoi elementi costitutivi e le forme di Governo;
- La Dichiarazione Universale (1948) e la tutela internazionale dei diritti umani;
- I Principi fondamentali della Costituzione italiana (artt. 6,7,8, e 9) – minoranze linguistiche; Stato e Chiesa; Pluralismo confessioni religiose e Cultura e Ambiente.

## **5.5. Le insegnanti italiane**

L’incontro con le insegnanti italiane è avvenuto all’interno di alcuni colloqui all’interno delle tre scuole, e in orario extrascolastico, al fine di illustrare lo studio nelle sue finalità e tecniche di rilevazione dei dati, in particolare l’osservazione con dispositivi di registrazione audio e video. In particolare, per la partecipazione allo studio è stato richiesto agli insegnanti l’impegno alle seguenti attività di ricerca:

- in un primo periodo, con date ed orari da concordare, disponibilità all’attività d’osservazione in classe, senza alcun dispositivo, durante le lezioni curricolari con obiettivi orientati alla GCE;
- in un secondo periodo, con date ed orari da concordare, disponibilità all’attività d’osservazione in classe, con dispositivi di registrazione audio e video, durante almeno sei lezioni orientate alla GCE;

- al termine dell'attività video-osservativa in classe, fornire la disponibilità alla compilazione d'un questionario sulla tematica principale della GCE.

Come illustrato precedentemente, nella prima fase dello studio tre insegnanti hanno abbandonato prima della seconda attività, una, al contrario, codificata dallo studio con lo pseudonimo di Natalia (S1), è rientrata in tutte le sue fasi. Nella seconda fase dello studio, al contrario, avvenuta nel periodo scolastico in prossimità della compilazione dei documenti di valutazione del primo quadrimestre, è stato concordato con le insegnanti Francesca (S1), Livia (S2), Minù e Diana (S3), un inserimento all'interno del contesto classe direttamente con dispositivi di registrazione, senza un periodo di osservazione precedente.

## 5.6. Le lezioni in aula per la GCE

Ciascuna delle cinque insegnanti ha progettato diversamente le lezioni in aula per la GCE:

- Natalia<sup>183</sup>, insegnante di Italiano, Storia e Geografia, ha realizzato un totale di sei lezioni, appaiate per due (*lezioni 1-2; 3-4; 5-6*);
- Francesca, insegnante di Educazione Motoria, ha realizzato un totale di due lezioni consecutive (*lezioni 7-8*);
- Livia, insegnante di Italiano, Storia e Geografia, ha realizzato un totale di sei lezioni, appaiate per tre (*lezioni 9-10-11 e lezioni 12-13-15*);
- Minù, insegnante di Storia, ha realizzato un totale di tre lezioni (*lezioni 15, 16, 17*);
- Diana, insegnante di Italiano e Storia, ha realizzato un totale di quattro lezioni, due delle quali consecutive (*lezioni 18, 19-20, 21*).

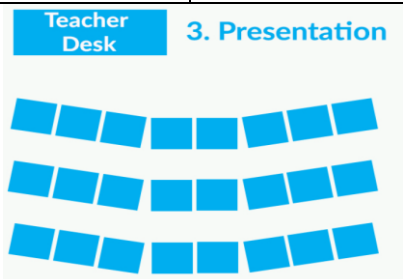
Queste lezioni verranno descritte nei sottoparagrafi che seguono. Diversamente che in Australia, tale descrizione è più essenziale e ridotta, dal momento che, avendo videoregistrato le lezioni gestendo personalmente uno dei due dispositivi, non ho avuto la possibilità di usare note che assicurassero una precisione maggiore rispetto alla memoria.

---

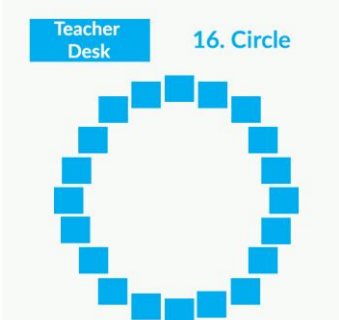
<sup>183</sup> Come chiarito nel capitolo 4, i nomi degli insegnanti sono pseudonimi al fine di garantirne la tutela della *privacy*.

### 5.6.1. Natalia e le lezioni sulla globalizzazione

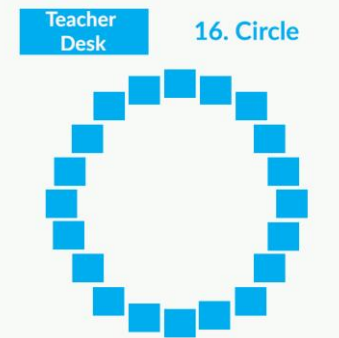
#### Lezione 1 e lezione 2

|                                                                                   |                            |                                                                                                                                                                                                                       |                                   |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| <i>Luogo:</i> Roma                                                                | <i>Ora:</i> 11:10/13:10    | <i>Classe:</i> Terza media                                                                                                                                                                                            | <i>Osservazione:</i> lezione      |
| <i>Scuola:</i> S1                                                                 | <i>Insegnante:</i> T1      | <i>Numero studenti:</i> 24                                                                                                                                                                                            | <i>Materia:</i> Geografia         |
| <i>Data:</i> 01/02/2019                                                           | <i>Sesso insegnante:</i> F | <i>Composizione:</i> mista                                                                                                                                                                                            | <i>Argomento:</i> Globalizzazione |
|  |                            | <p><u>Lezione 1:</u> spiegazione su che cos'è la globalizzazione dal punto di vista economico con uso di mappe concettuali, grafici e tabelle</p> <p><u>Lezione 2:</u> visione di filmati e discussione in gruppo</p> |                                   |

#### Lezione 3 e lezione 4

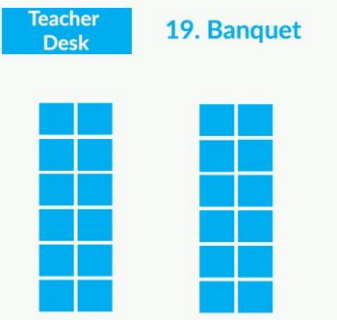
|                                                                                     |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                             |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------|
| <i>Luogo:</i> Roma                                                                  | <i>Ora:</i> 11:10/13:10    | <i>Classe:</i> Terza media                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <i>Osservazione:</i> lezione                                |
| <i>Scuola:</i> S1                                                                   | <i>Insegnante:</i> T1      | <i>Numero studenti:</i> 23                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <i>Materia:</i> Geografia                                   |
| <i>Data:</i> 08/02/2019                                                             | <i>Sesso insegnante:</i> F | <i>Composizione:</i> mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <i>Argomento:</i> Globalizzazione del cibo e multinazionali |
|  |                            | <p><u>Lezione 3:</u> disposizione in cerchio per riferire l'esperienza di "compito autentico" – ricerca sui prodotti globali nei supermercati del quartiere e discussione sulle possibili scelte etiche di consumo.</p> <p><u>Lezione 4:</u> visione del documentario "Il cibo non è più naturale. Sai davvero cosa mangi? Cibo Spa Fake Food" del regista Robert Kenner.</p> |                                                             |

#### Lezione 5 e lezione 6

|                                                                                     |                            |                                          |                               |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------|-------------------------------|
| <i>Luogo:</i> Roma                                                                  | <i>Ora:</i> 08:10/10:10    | <i>Classe:</i> Terza media               | <i>Osservazione:</i> lezione  |
| <i>Scuola:</i> S1                                                                   | <i>Insegnante:</i> T1      | <i>Numero studenti:</i> 24               | <i>Materia:</i> Italiano      |
| <i>Data:</i> 14/02/2019                                                             | <i>Sesso insegnante:</i> F | <i>Composizione:</i> mista               | <i>Argomento:</i> I fast food |
|  |                            | <p><u>Circle time</u> sui fast food.</p> |                               |

## 5.6.2. Francesca e le lezioni sulla corsa ad ostacoli

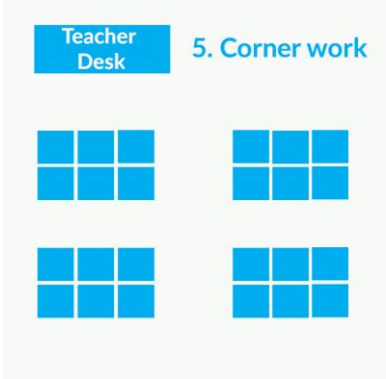
### Lezione 7 e lezione 8

|                                                                                   |                            |                                                                                                                                                              |                                        |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| <i>Luogo:</i> Roma                                                                | <i>Ora:</i> 08:10/10:10    | <i>Classe:</i> Terza media                                                                                                                                   | <i>Osservazione:</i> lezione           |
| <i>Scuola:</i> S1                                                                 | <i>Insegnante:</i> T2      | <i>Numero studenti:</i> 24                                                                                                                                   | <i>Materia:</i> Educazione motoria     |
| <i>Data:</i> 13/03/2019                                                           | <i>Sesso insegnante:</i> F | <i>Composizione:</i> mista                                                                                                                                   | <i>Argomento:</i> La corsa ad ostacoli |
|  |                            | <p><u>Lezione 7:</u> Allenamento individuale per la preparazione alla corsa ad ostacoli.</p> <p><u>Lezione 8:</u> Gioco di squadra e partita a pallavolo</p> |                                        |

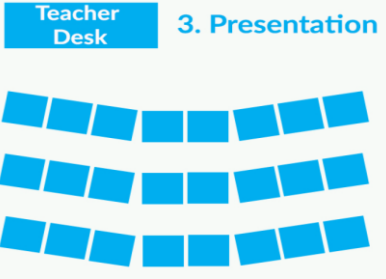


### 5.6.3. Livia e le lezioni sulla GCE

#### **Lezione 9, lezione 10 e lezione 11**

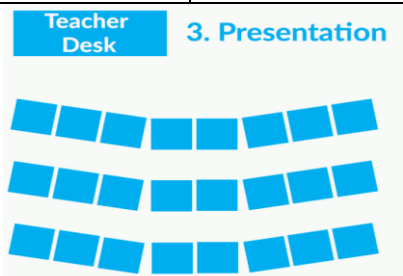
|                                                                                   |                                        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| <i>Luogo:</i> Roma                                                                | <i>Ora:</i> 09:00/11:00<br>13:00/14:00 | <i>Classe:</i> Terza media                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <i>Osservazione:</i> lezione |
| <i>Scuola:</i> S2                                                                 | <i>Insegnante:</i> T3                  | <i>Numero studenti:</i> 21                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <i>Materia:</i> Italiano     |
| <i>Data:</i> 08/03/2019                                                           | <i>Sesso insegnante:</i> F             | <i>Composizione:</i> mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | <i>Argomento:</i> La GCE     |
|  |                                        | <p><u>Lezione 9:</u> <i>Brainstorming</i> sulla GCE gestito dall'insegnante. Condivisione delle regole per un'attività della classe divisa in quattro gruppi al fine di realizzare un cartellone su una delle sue tematiche: sostenibilità, intercultura, diritti umani e pace</p> <p><u>Lezione 10:</u> Lavoro della classe in 4 gruppi</p> <p><u>Lezione 11:</u> Lavoro della classe in 4 gruppi</p> |                              |

#### **Lezione 12, lezione 13 e lezione 14**

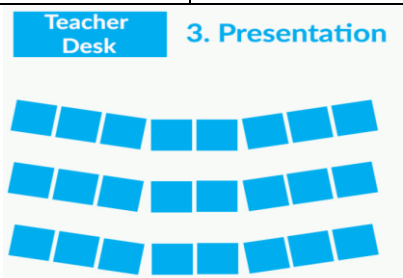
|                                                                                     |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                |                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| <i>Luogo:</i> Roma                                                                  | <i>Ora:</i> 09:00/12:10    | <i>Classe:</i> Terza media                                                                                                                                                                                                                                                     | <i>Osservazione:</i> lezione |
| <i>Scuola:</i> S2                                                                   | <i>Insegnante:</i> T3      | <i>Numero studenti:</i> 22                                                                                                                                                                                                                                                     | <i>Materia:</i> Italiano     |
| <i>Data:</i> 15/03/2019                                                             | <i>Sesso insegnante:</i> F | <i>Composizione:</i> mista                                                                                                                                                                                                                                                     | <i>Argomento:</i> La GCE     |
|  |                            | <p><u>Lezione 12:</u> Presentazione di gruppo del lavoro sulla "Sostenibilità"</p> <p><u>Lezione 13:</u> Presentazione di gruppo del lavoro sulla "Intercultura"</p> <p><u>Lezione 14:</u> Presentazione di gruppo del lavoro sulla "Pace" e di quello sui "Diritti umani"</p> |                              |

#### 5.6.4. Minù e le lezioni sui flussi migratori nelle civiltà antiche e nell'attualità

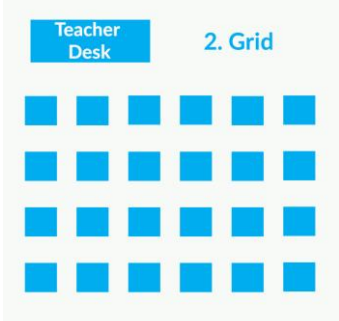
##### Lezione 15

|                                                                                   |                            |                                                                                                                                                                   |                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| <i>Luogo:</i> Roma                                                                | <i>Ora:</i> 11:00/12:00    | <i>Classe:</i> Primo liceo                                                                                                                                        | <i>Osservazione:</i> lezione       |
| <i>Scuola:</i> S3                                                                 | <i>Insegnante:</i> T4      | <i>Numero studenti:</i> 27                                                                                                                                        | <i>Materia:</i> Storia             |
| <i>Data:</i> 01/03/2019                                                           | <i>Sesso insegnante:</i> F | <i>Composizione:</i> mista                                                                                                                                        | <i>Argomento:</i> Flussi migratori |
|  |                            | Spiegazione sui flussi migratori nel mondo antico, in particolare nella civiltà greca e in quella romana, con un rimando ai flussi migratori attuali e all'UNHCR. |                                    |

##### Lezione 16

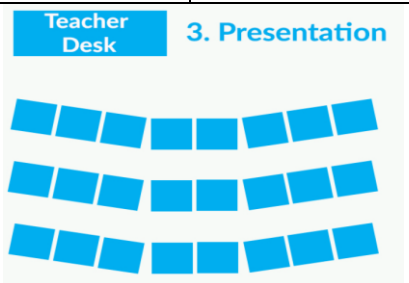
|                                                                                    |                            |                                                                                                                                                                              |                                           |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|
| <i>Luogo:</i> Roma                                                                 | <i>Ora:</i> 11:00/12:00    | <i>Classe:</i> Primo liceo                                                                                                                                                   | <i>Osservazione:</i> lezione              |
| <i>Scuola:</i> S3                                                                  | <i>Insegnante:</i> T4      | <i>Numero studenti:</i> 27                                                                                                                                                   | <i>Materia:</i> Storia                    |
| <i>Data:</i> 08/03/2019                                                            | <i>Sesso insegnante:</i> F | <i>Composizione:</i> mista                                                                                                                                                   | <i>Argomento:</i> Politica estera e UNHCR |
|  |                            | Presentazione del lavoro di alcuni gruppi sulla politica estera attuale dell'Ungheria in materia di gestione dei confini e regolazione del flusso dei migranti e sull'UNHCR. |                                           |

##### Lezione 17

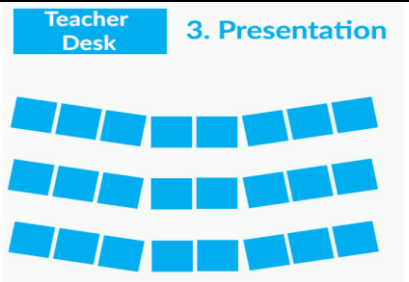
|                                                                                     |                            |                                             |                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------|------------------------------|
| <i>Luogo:</i> Roma                                                                  | <i>Ora:</i> 10:00/11:00    | <i>Classe:</i> Primo liceo                  | <i>Osservazione:</i> lezione |
| <i>Scuola:</i> S4                                                                   | <i>Insegnante:</i> T4      | <i>Numero studenti:</i> 22                  | <i>Materia:</i> Storia       |
| <i>Data:</i> 14/03/2019                                                             | <i>Sesso insegnante:</i> F | <i>Composizione:</i> mista                  | <i>Argomento:</i> Verifica   |
|  |                            | Verifica finale sui contenuti approfonditi. |                              |

### 5.6.5. Diana e le lezioni sui flussi migratori nell'attualità

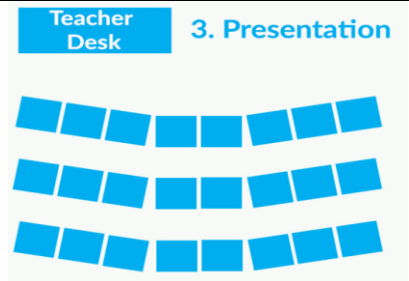
#### Lezione 18

|                                                                                   |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                                    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| <i>Luogo:</i> Roma                                                                | <i>Ora:</i> 12:00/13:00    | <i>Classe:</i> Primo liceo                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <i>Osservazione:</i> lezione       |
| <i>Scuola:</i> S3                                                                 | <i>Insegnante:</i> T5      | <i>Numero studenti:</i> 27                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <i>Materia:</i> Italiano           |
| <i>Data:</i> 01/03/2019                                                           | <i>Sesso insegnante:</i> F | <i>Composizione:</i> mista                                                                                                                                                                                                                                                                                 | <i>Argomento:</i> Flussi migratori |
|  |                            | Presentazione del lavoro di alcuni gruppi sui seguenti argomenti: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cause e conseguenze della migrazione;</li> <li>- I numeri dei migranti in Italia e in Europa;</li> <li>- Provvedimenti legislativi nazionali dell'attualità in materia di sicurezza.</li> </ul> |                                    |

#### Lezione 19 e lezione 20

|                                                                                    |                            |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| <i>Luogo:</i> Roma                                                                 | <i>Ora:</i> 09:00/11:00    | <i>Classe:</i> Primo liceo                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <i>Osservazione:</i> lezione       |
| <i>Scuola:</i> S3                                                                  | <i>Insegnante:</i> T5      | <i>Numero studenti:</i> 26                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <i>Materia:</i> Italiano           |
| <i>Data:</i> 06/03/2019                                                            | <i>Sesso insegnante:</i> F | <i>Composizione:</i> mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | <i>Argomento:</i> Flussi migratori |
|  |                            | <u>Lezione 19:</u> Presentazione del lavoro di alcuni gruppi sui seguenti argomenti: <ul style="list-style-type: none"> <li>- La migrazione nella storia;</li> <li>- Ottocento e Novecento.</li> </ul> <u>Lezione 20:</u> Presentazione del lavoro di alcuni gruppi sui seguenti argomenti: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Le migrazioni interne dell'Italia;</li> <li>- Il lavoro dei migranti in Italia.</li> </ul> |                                    |

#### Lezione 21

|                                                                                     |                            |                                                                                                                                                                                                                     |                                    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| <i>Luogo:</i> Roma                                                                  | <i>Ora:</i> 12:00/13:00    | <i>Classe:</i> Primo liceo                                                                                                                                                                                          | <i>Osservazione:</i> lezione       |
| <i>Scuola:</i> S4                                                                   | <i>Insegnante:</i> T5      | <i>Numero studenti:</i> 27                                                                                                                                                                                          | <i>Materia:</i> Italiano           |
| <i>Data:</i> 08/03/2019                                                             | <i>Sesso insegnante:</i> F | <i>Composizione:</i> mista                                                                                                                                                                                          | <i>Argomento:</i> Flussi migratori |
|  |                            | Presentazione del lavoro di alcuni gruppi sui seguenti argomenti: <ul style="list-style-type: none"> <li>- La vita dei migranti in Italia e in Europa;</li> <li>- I casi dell'attualità sulla migrazione</li> </ul> |                                    |

## 5.7. Primo contatto con le scuole e accesso al campo in Australia

Il contatto con cinque scuole australiane, avvenuto secondo modalità condivise con il Comitato etico della ricerca, “Human Research Ethics Committee” (HREC)<sup>184</sup>, è avvenuto in una prima fase in maniera indiretta.

Le scuole sono state selezionate tra quelle in rete con l’“Institute for Learning Science and Teacher Education” (ILSTE), l’ente ospitante che si occupa di ricerca e formazione agli insegnanti. Tra esse, la mappatura del contesto locale ha permesso di verificare che i loro profili culturali includessero questioni globali o contenuti orientati alla GCE. Le informazioni sono state reperite sul sito istituzionale della “Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority” (ACARA), che, attraverso il servizio “My school”, pubblica dati a livello nazionale su ogni scuola in Australia al fine di assicurarne la trasparenza e la responsabilità. In aggiunta, è stato visitato il sito di ogni scuola al fine di esaminare, ove presenti<sup>185</sup>, la programmazione didattica e gli insegnamenti in quel particolare periodo dell’anno.

Le cinque scuole sono state contattate telefonicamente secondo procedure operative uniformi e standardizzate, assicurate dalla stesura di un testo scritto, una sorta di copione, contenente le informazioni da dare e da richiedere durante l’interazione con l’assistente del Dirigente Scolastico, il Dirigente Scolastico ed, eventualmente, l’insegnante<sup>186</sup>.

La tabella 5 riporta alcune informazioni delle scuole individuate e la loro eventuale rilevanza per lo studio.

---

<sup>184</sup> Si tratta, in particolare, di un organismo di valutazione e di guida per le ricerche che coinvolgono esseri umani al fine di garantirne la tutela dei diritti, della sicurezza e del rispetto della privacy, in conformità con la normativa vigente. Il “National Statement on Ethical Conduct in Human Research” (National Statement, 2007) consiste di una serie di linee guida in conformità al “National Health and Medical Research Council Act 1992”. Per approfondire la legislazione in merito cfr il sito <https://www.nhmrc.gov.au/about-us/publications/national-statement-ethical-conduct-human-research-2007-updated-2018> [17/07/2020].

<sup>185</sup> La ricerca in questo senso, infatti, ha prodotto risultati diffusi. Non tutte le scuole, infatti, avevano pubblicato sul loro sito i curricula e i programmi per ciascuna materia. In alcuni casi è stata disponibile solo una descrizione degli obiettivi generali della disciplina, che richiama quelli espressi dal curriculum australiano.

<sup>186</sup> L’ALLEGATO D riporta la documentazione per la partecipazione delle scuole australiane allo studio.

**Tabella 5 Le scuole australiane selezionate nella prima fase dello studio**

| School Principal + Head Address                                                                                                                                      | Year levels                 | Learning areas and Subject Information                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Information available                     | Mission information                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Term 3 end date | Relevance to my study                                                                                    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>S1</b><br><br>Ms X; Ms X (Asst Principal Curriculum); Ms X, Middle School Coordinator; Ms X, Head of Science Faculty; Mr X, Head of Arts, Humanities and Business | Yr 7-12                     | Sciences: Science, Inquiry Science, Biology, Chemistry, Physics<br><br>Science as a Human Endeavour                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Y8 subjects contents: No<br><br>GCE: Nil  | XXX College Community nurtures and engages the hearts and minds of young men and women. Our inclusive teaching and learning within the Catholic tradition, creates diverse pathways for the growth of each person. We commit to just relationships in our way of living and promote justice in our world. The College will, in the light of its mission statement, create diverse pathways for the growth of its students within an inclusive teaching and learning environment.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 19/09           | - Promote justice                                                                                        |
| <b>S2</b><br><br>Mr X; X EA to the Principal Y; X Head of Secondary school; Head of Y8; X Head of Faculty of Humanities Ms X                                         | The Early Years to Grade 12 | 1. Science, Technology and Engineering<br>2. Languages<br>3. Physical Education and Healthy Living<br>4. Mathematics<br>5. The Arts<br>6. Humanities                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Y8 subjects contents: No<br><br>GCE: Nil  | At XXX College we place great importance on growing our students so they become people who are acknowledged in our world as being great citizens. As an International Baccalaureate (IB) World School, learning for life in the global community is very much a reality for XXX College students. The College aims to provide each child with an innovative education and internationally orientated curriculum that delivers real world learning. The College is widely acclaimed for its technology programme and is a world leader in the integration of information and learning technologies into the curriculum.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 20/09           | - Citizenship<br>- International school<br>- International oriented curriculum<br>- Technology programme |
| <b>S3</b><br><br>Mrs X; Mr X (Acting) Deputy Principal – Curriculum; Mrs X Head of Senior School                                                                     | Yr 5-12<br><br>Girls        | The Arts, English, Languages, Mathematics, Science, Social Science and Technology<br><br>Languages                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Y8 subjects contents: No<br><br>GCE: Nil  | XXX School is a Catholic girls' school within the educational and spiritual tradition of the XXX. Our inspirations are Jesus Christ, Gospel values and the life and faith of Catherine McAuley. Our community works to nurture and challenge our students within a dynamic and holistic learning environment. We educate young women in readiness to embrace their future with confidence and self-knowledge so as to live Gospel values.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 20/09           | - Holistic learning                                                                                      |
| <b>S4</b><br><br>Ms X; Main Reception & Enquiries X                                                                                                                  | Yr 7 - 12<br><br>Girls      | Theme 1. "Relationship": English, Religion, LOTE (Y8 Japanese), History/Geography. Theme 2. "Creativity": Music, Physical Education, Home Economics, Drama, And Visual Art. Theme 3. "Investigation: Mathematics, Science, Economics & Business, Digital Technologies                                                                                                                                                                                 | Y8 subjects contents: No<br><br>GCE: Nil  | Through our faith, we connect to our world and build optimism, confidence and better future. We provide religious education lessons that encourage our students to have a keen awareness of humanity's search for meaning. We celebrate regular liturgies and prayer experiences that are relevant and engaging. We also encourage our students to put their faith into practice by participating in homeless and disability outreach services, compassionate fundraising and connection.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 20/09           | - Future<br>- Connection with local association                                                          |
| <b>S5</b><br><br>Mr X, Main Reception & Enquiries X; X Deputy principal; X Head of curriculum (HOC)                                                                  | Yr 7 - 12                   | Geography. Changing Nations investigates the changing human geography of countries, as revealed by shifts in population distribution. English. Understanding of different cultural, social, moral and intellectual beliefs and values, together with a love of life-long learning and an appreciation of the aesthetic. NO: Science (cells and reproduction) Mathematics (decimals, equivalence of common decimals and fractions) Social Science (Y7) | Y8 subjects contents: Yes<br><br>GCE: Yes | Educating Global Citizens<br>XXX State High School provides a caring, safe and disciplined learning environment for Years 7 to 12. Founded in 1975, the School is an independent public school located on approximately 10 hectares. Currently 1000 students enjoy extensive, well-maintained facilities as well as the benefits of outdoor sport and recreation in native bushland. Students represent a wide diversity of cultures, characteristic of this global society. The education program offered provides solid grounding for individual interests and aptitudes. Extension programs of excellence are also offered in Science, Music and Volleyball. For many years XXX State School has been fortunate to include in its student population children from a wide variety of cultures. This is incredibly valuable for all students in the school as experiencing a multicultural community at a young age provide a fantastic foundation of knowledge and respect for other cultures and belief systems. In a world where interactions between people of varying culture are now commonplace, and only likely to increase, these are important aspects of personal development for our future global citizens. | 20/09           | - Educating global citizens<br>- Multicultural community<br>- Students from a wide variety of cultures   |

## 5.8. Le scuole australiane dello studio

Sulle cinque scuole contattate, due hanno risposto positivamente, rendendosi disponibili alla partecipazione, previo invio di tutta la documentazione relativa allo studio (S3 e S5).

Durante la seconda fase, è stato predisposto, in ciascuna scuola, un incontro di modo che io presentassi lo studio al Dirigente Scolastico, agli insegnanti coinvolti, al Responsabile Curricolare della Disciplina (nella prima scuola di Geografia, nella seconda di Inglese), in presenza della direttrice dell'ILSTE, mia *supervisor* australiana.

L'incontro è stato condotto con un duplice obiettivo:

- illustrare lo studio, le sue finalità e, in particolare, l'attività d'osservazione con dispositivi audio;
- favorire un clima di ricerca favorevole alla mia osservazione. Questo è stato possibile sottolineando la centralità del loro ruolo all'interno del mio studio in termini di definizione condivisa di "lezione per GCE" e, in secondo luogo, chiarendo la natura esplorativa dello studio e non valutativa della mia attività osservativa in aula.

Dopo la presentazione dello studio è stato fornito un fascicolo contenente il modulo del *Consent Form*, costituito da due parti: la prima parte con le informazioni da dare ai partecipanti (*Participant Information Letter*); la seconda parte con il modulo del Consenso Informato, da firmare e riconsegnare (*Consent Form*)<sup>187</sup>. Il modulo, approvato dall'HREC in un arco temporale di sette mesi, ha previsto una versione diversa a seconda dei partecipanti coinvolti, direttamente e indirettamente, nella ricerca: Dirigente Scolastico, insegnanti, genitori e studenti.

Si presentano di seguito le caratteristiche delle due scuole che hanno partecipato allo studio.

### 5.8.1. La scuola per la formazione integrale delle donne

La prima scuola che ha partecipato alla ricerca (S1) è situata nella *Central Business District* (CBD) nel cuore di Brisbane, capitale dello stato del Queensland. È delimitata da un lato dal sobborgo multiculturale di *Fortitude Valley* (detto anche *China town*) e dall'altro dal fiume Brisbane (*Brisbane River*) che divide la città in due estremità. Costruita nel diciannovesimo secolo (1840s-1860s), è la più antica scuola secondaria sopravvissuta a Brisbane, annoverata tra i siti d'interesse del quartiere e iscritta nel registro del patrimonio storico del Queensland (*Queensland Heritage Register*). La figura 1 documenta lo spazio ampio occupato da solo uno degli edifici dello stabile, in cui si intravedono l'area verde e la cura della manutenzione.

---

<sup>187</sup> Cfr ALLEGATO D.





**Figura 1** Uno degli edifici del complesso scolastico, sito d'interesse storico locale e regionale

Si tratta di una scuola primaria e secondaria privata cattolica femminile e gestita da un ente educativo cattolico (*Brisbane Catholic Education*). Segue la tradizione di una congregazione ecclesiastica irlandese, di cui fu la prima sede permanente in Queensland. Come tale, rientra fra le oltre 200 *non-government schools* (*Catholic schools, Independent school*) che sorgono nella città dalla gestione religiosa o autonoma. L'istituto dispone infatti di una cappella (figura 2) e in ogni classe è esposto un simbolo religioso.



**Figura 2** Parte del complesso della scuola. A sinistra, la palazzina degli uffici, a destra la cappella e sullo sfondo la CBD

Nel 2019 ha registrato l'iscrizione di 1562 studentesse (100% di sesso femminile) d'età compresa tra i dieci e i diciotto anni (*Grade 5-12*). Fra esse, la percentuale di studentesse indigene ammonta all'1% mentre quella di studentesse di origine non anglofona al 5%. Essendo una scuola privata, le tasse annuali ammontano a dodicimila dollari circa, il che farebbe dedurre un alto livello socio-economico delle famiglie di origine. La figura 3 fa luce su questo aspetto, riportando il valore

dell'*Index of Community Socio-Educational Advantage* (ICSEA) della scuola e la sua distribuzione nella scuola attraverso il *Socio-Educational Advantage* (SEA). Si tratta, in particolare, di un indicatore del “vantaggio” che gli studenti ricevirebbero dall’ambiente familiare (nello specifico, l’occupazione e il grado di istruzione dei genitori) e sociale (nello specifico, quartiere della scuola; aree rurali; presenza di studenti aborigeni o stranieri)<sup>188</sup>.

---

<sup>188</sup> Nel tentativo di facilitare un confronto più significativo dei risultati accademici delle scuole, l'*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA, 2012; 2018), responsabile dello sviluppo del curriculum nazionale e del programma nazionale di valutazione, raccolta e presentazione dei dati – ha sviluppato due indici: l'*Index of Community Socio-Educational Advantage* (ICSEA) e lo *Student index of socio-educational advantage* (SEA), sulla base dell’ipotesi della relazione tra alcune condizioni socio-culturali, come il livello d’istruzione e il lavoro dei genitori, e il rendimento scolastico degli studenti. In particolare, l’ICSEA rappresenta i livelli dei fattori “protettivi” di partenza degli studenti che portino al successo educativo (“socio-educational advantage”, o “vantaggio socio-culturale”). Esso è stato sviluppato raccogliendo le informazioni sul contesto familiare dello studente (occupazione, istruzione e *background* linguistico dei genitori) direttamente all’interno delle prove standardizzate nazionali [*National Assessment Program—Literacy and Numeracy* (NAPLAN)] o indirettamente attraverso l'*Australian Bureau of Statistics* (ABS). L’ICSEA è calcolato assegnando ad una scuola un valore su una scala che rappresenta il livello medio per tutti gli studenti in quella particolare scuola. La sua funzione non è quella di misurare la ricchezza finanziaria delle famiglie degli studenti di una particolare scuola o il *ranking* scolastico, ma quello di comparare il percorso accademico o le prestazioni alle prove standardizzate nazionali di studenti con condizioni socio-culturali simili. Le variabili che, all’interno delle prove NAPLAN, siano risultate avere l’associazione più forte con la *performance* degli studenti sono cinque, le prime due riferite al contesto familiare e sociale, le ultime tre a quello scolastico: lavoro dei genitori; istruzione dei genitori; percentuale di studenti aborigeni iscritti; indice di accessibilità stradale/distanza della struttura e percentuale di studenti “LBOTE”, con *background* linguistico diverso dalla lingua inglese dominante (disadvantaged “Linguistic Background Other Than English” students). Ogni scuola ha un valore ICSEA su una scala che ha una mediana di 1000 ed una deviazione standard di 100. I valori ICSEA hanno un *range* che va da 500 circa, che rappresenta bassi livelli di “vantaggio dal contesto socio-culturale” (es. famiglie con difficoltà economiche o in cui un genitore non ha percepito stipendio nell’ultimo anno; scuola collocata in una zona rurale o con pochi servizi; alta percentuale di studenti aborigeni, stranieri e/o non anglofoni) a 1300 circa, che rappresenta alti livelli di “vantaggio socio-culturale” (es. famiglie benestanti e anglofone; scuola collocata in una zona urbana o estremamente collegata ai servizi principali; alta percentuale di studenti australiani). La *Distribution of Socio-Educational Advantage* (SEA) è un’ampia rappresentazione della distribuzione del “vantaggio socio-culturale” degli studenti di una scuola in quattro quarti, con valori posizionabili dal “quarto inferiore” (“bottom quarter”), corrispondente ad un relativo svantaggio, al “quarto superiore” (“top quarter”), in cui si concentrano livelli di relativo vantaggio. Il SEA si basa esclusivamente sulla stima del livello del vantaggio fornito dalle condizioni sociali, culturali e, per estensione, economiche di ogni studente, escludendo qualsiasi effetto della scuola. Pertanto esso fornisce informazioni demografiche specifiche sugli elementi socio-culturali che influenzano una scuola. L’ICSEA e il SEA di ciascuna scuola sono reperibili sul sito “My school”, a cura di ACARA, nel quale è possibile reperire i dati a livello nazionale riferiti a tutte le scuole presenti in Australia (<https://www.myschool.edu.au/>).



## Student background

### Index of Community Socio-Educational Advantage (ICSEA)

|                         |      |
|-------------------------|------|
| School ICSEA value      | 1182 |
| Average ICSEA value     | 1000 |
| School ICSEA percentile | 99   |

### Distribution of Socio-Educational Advantage (SEA)

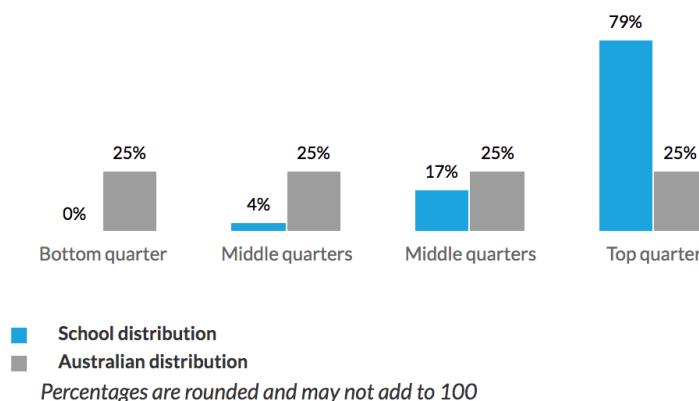


Figura 3 Rappresentazione del vantaggio socio-culturale delle studentesse della scuola 1 (fonte ACARA)

In particolare, l'ICSEA della scuola 1 mostra un valore positivo al di sopra della media (1182 > 1000), indicando una popolazione scolastica con un background socio-culturale più favorevole alla media delle scuole australiane. In aggiunta, la distribuzione SEA si concentra preminentemente nel quarto superiore (79%), confermando per più della metà delle studentesse della scuola 1 l'esistenza di una condizione di vantaggio sociale e culturale.

Se, come riportato in letteratura (Liberati, Lagravinese, & Resce, 2017; Capocasa, Marcari, D'Arcangelo, Danubio & Rufo, 2015; Rufo, Capocasa, Marcari, D'Arcangelo & Danubio, 2013; Checchi, Fiorio & Leonardi, 2006), esiste una correlazione significativa tra le condizioni di vantaggio socio-economico e culturale<sup>189</sup> e i livelli di apprendimento conseguiti dagli studenti già dai primi anni di scuola, ci si aspetterebbe un livello di *performance* molto alto dalle studentesse di questa scuola.

In riferimento ai risultati raggiunti dalle studentesse di questa scuola alle prove di lettura e di calcolo previste dal "Programma Nazionale di Valutazione" del 2017 (*National Assessment Program – Literacy and Numeracy* –, NAPLAN), la scuola secondaria si è classificata tra le prime dieci del *Queensland*: la media dei risultati ottenuti dalle studentesse iscritte al primo anno di scuola secondaria (*Year 7*) e al terzo (*Year 9*), infatti, è di gran lunga superiore alla media ottenuta dagli studenti australiani nelle diverse aree – *Reading, Writing, Spelling, Grammar, Numeracy* –, come riportato in figura 4<sup>190</sup>.

<sup>189</sup> Questa correlazione è stata spiegata in termini di maggiori: disponibilità economica; stimolazione culturale extra-scolastica; accesso all'educazione informale; attenzione ai risultati scolastici dei figli; familiarità genetica; successo lavorativo dei genitori; modelli di ruolo da seguire.

<sup>190</sup> La tabella sotto riportata mostra la media nazionale, ottenuta da tutti gli studenti australiani, nelle diverse aree.

|               | <i>Reading</i> | <i>Writing</i> | <i>Spelling</i> | <i>Grammar</i> | <i>Numeracy</i> |
|---------------|----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| <i>Year 7</i> | 546            | 474            | 546             | 542            | 554             |
| <i>Year 9</i> | 581            | 549            | 582             | 574            | 592             |

|        | Reading | Writing | Spelling | Grammar | Numeracy |
|--------|---------|---------|----------|---------|----------|
| Year 5 | 564     | 531     | 539      | 560     | 539      |
| Year 7 | 607     | 568     | 587      | 615     | 614      |
| Year 9 | 639     | 614     | 631      | 642     | 635      |

NAPLAN participation for this school is 99%  
NAPLAN participation for all Australian students is 95%

Figura 4 Risultati NAPLAN ottenuti dalle studentesse del primo e del terzo anno di scuola superiore (fonte NAPLAN)

La scuola è membro di diversi network di scuole come *l'Association of Heads of Independent Schools of Australia* (AHISA), *l'Australasian Mercy Secondary Schools Association* e la *Catholic Secondary Schoolgirls' Sports Association*.

La missione educativa della scuola dichiarata sul sito web è la promozione di una formazione integrale della persona, orientata al pieno sviluppo delle giovani donne nel rispetto dei diritti e delle libertà fondamentali. La scuola, in particolare, riconosce il valore formativo del rispetto di se stessi, degli altri e dell'ambiente circostante quale collante della vita nella comunità locale. L'importanza della cura dell'ambiente è testimoniata dalla presenza di diversi cartelloni o lavori di gruppo che hanno come tematica principale la sostenibilità ambientale e che mi sono stati mostrati durante la mia visita agli ambienti della scuola (figura 5).

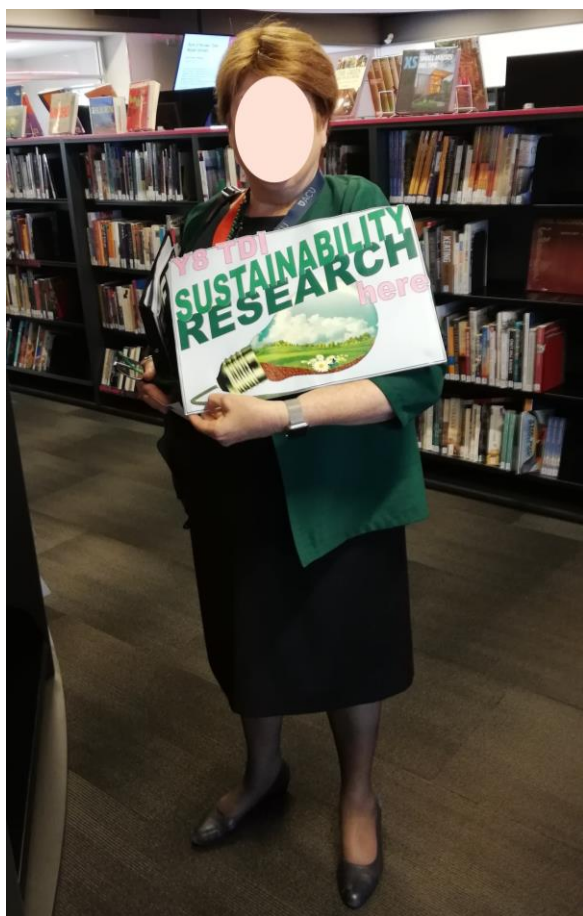


Figura 5 Un lavoro realizzato dalle studentesse all'ottavo anno di scolarità sulla sostenibilità ambientale

In linea con la sua missione educativa, la scuola promuove progetti curricolari ed extracurricolari orientati a massimizzare l'impatto che ognuno, a livello locale, possa avere nella comunità. Un progetto, ad esempio, coinvolge le comunità aborigene australiane, da conoscere prima in maniera indiretta attraverso letture animate e dramatizzate nella biblioteca della scuola (figura 6) poi mediante un'azione sociale e culturale con quelle residenti nelle zone periferiche della città, all'interno dei centri diurni che offrono una residenza ed un'educazione a fasce vulnerabili della popolazione<sup>191</sup>. Un altro progetto offre la possibilità di fare dei viaggi organizzati di durata bisettimanale in regioni remote dell'Australia abitate prevalentemente dalla popolazione indigena, come Cape York, o in paesi a basso reddito, come la Cambogia. Tali viaggi sono intesi quali "esperienze di immersione" in "culture altre".



**Figura 6 La biblioteca della scuola utilizzata come laboratorio di attività espressive a tematica sociale**

### **5.8.2. La scuola per educare cittadini attivi in una società globale**

La seconda scuola che ha partecipato alla ricerca (S2) è situata a "Chermside", un sobborgo a nord di Brisbane, collocato a circa nove chilometri dal centro (CBD), interessato negli ultimi anni da un esponenziale sviluppo delle infrastrutture (scuole, ospedale, centri commerciali, librerie, cinema), tale da aumentarne l'attrattiva e la densità abitativa, e l'appellativo di "mini CBD of Brisbane"<sup>192</sup>. L'edificio scolastico, costruito meno di cinquant'anni fa, è costruito su dieci ettari di verde, come si intravede dalla figura 7.

<sup>191</sup> Per approfondire le finalità e l'operato di uno di questi centri residenziali di cura (*residential care house*) cfr il sito <http://www.mercyfamilyservices.org.au/residential-care> [01/07/2020].

<sup>192</sup> Cfr <https://www.queensland.com/au/en/places-to-see/destination-information/p-56b26130d5f1565045da4a92-chermside.html> [01/07/2020].



Figura 7 Due degli edifici che compongono l'ampio complesso scolastico

Si tratta di una scuola secondaria pubblica o statale, di composizione mista, che rientra tra le oltre 250 *government schools*<sup>193</sup> di Brisbane, gestite dallo stato (*Queensland Government*) tramite il Dipartimento per il Sistema Educativo d'Istruzione (DOE). Le aule sono nuove, ampie, luminose poiché immerse nel verde e dotate di vetrate disposte su un'intera parete. Come mostrato dalla figura 8, quelle specifiche per materia (es. aula di Geografia, aula di Inglese, aula di Tedesco ecc.) sono dotate di dispositivi tecnologici, di materiale didattico specifico appeso alle pareti e di una piccola biblioteca di classe.



Figura 8 Un'aula della scuola

Nel 2019 ha registrato l'iscrizione di 1004 studenti d'età compresa tra i dodici e i diciotto anni (*Grade 7-12*). Fra essi, il 49% risulta di sesso maschile, il 51% di sesso femminile; la percentuale di

<sup>193</sup> Per conoscere il numero delle scuole statali e degli studenti aggiornato al 2019 cfr il sito del *Departement of Education* (DOE) <https://qed.qld.gov.au/det-publications/reports/earlyyears/Documents/state-school-and-student-count-by-region.PDF> [30/06/2020].



studenti indigeni ammonta al 4% mentre quella di studenti di origine non anglofona al 32%. Essendo una scuola pubblica, non richiede il pagamento di tasse annuali, ma solo il costo dei singoli materiali e servizi, il che farebbe dedurre un livello socio-economico delle famiglie di origine misto. Come riportato in figura 9, l'ICSEA della scuola mostra, analogamente alla scuola 1, un valore appena al di sopra della media ( $1047 > 1000$ ), ma, diversamente da essa, una distribuzione SEA disomogenea, che si concentra in maniera più o meno uniforme in tutti i quarti: inferiore (16%), medio inferiore (27%), medio superiore (32%) e superiore (24%), indicando una popolazione studentesca con *background* socio-culturale estremamente variegato.

### Student background

#### Index of Community Socio-Educational Advantage (ICSEA)

|                         |      |
|-------------------------|------|
| School ICSEA value      | 1047 |
| Average ICSEA value     | 1000 |
| School ICSEA percentile | 68   |

#### Distribution of Socio-Educational Advantage (SEA)

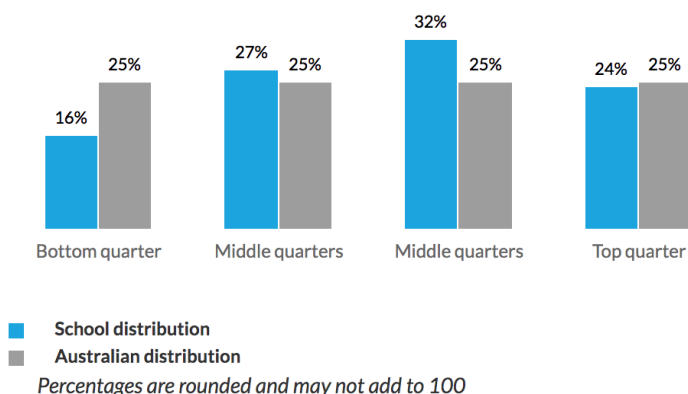


**Figura 9 Distribuzione delle condizioni socio-educative di partenza degli studenti della scuola 2 (fonte ACARA)**

Sulla base dei valori positivi del vantaggio socio-culturale e della sua distribuzione disomogenea nella scuola 2, in virtù delle considerazioni avanzate per la scuola 1 ci si potrebbe aspettare risultati positivi, ma non uniformi, alle prove NAPLAN. In effetti, dai risultati NAPLAN rintracciabili direttamente sul sito di ACARA, è possibile rilevare una situazione variegata: la media dei risultati ottenuti dagli studenti al primo anno di scuola secondaria (*Year 7*) è di poco superiore alla media ottenuta dagli studenti australiani<sup>194</sup> in tutte le aree, ma la media dei risultati ottenuti dagli studenti al terzo anno di scuola superiore (*Year 9*) è di poco superiore nelle aree di *Reading*, *Spelling*, *Grammar* e *Numeracy* e inferiore in quella del *Writing*, come riportato nella figura 10.

<sup>194</sup> Cfr nota 3.

|                                                                                                        | Reading | Writing | Spelling | Grammar | Numeracy |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|---------|----------|---------|----------|
| Year 7                                                                                                 | 556     | 523     | 566      | 565     | 567      |
| Year 9                                                                                                 | 592     | 539     | 590      | 584     | 600      |
| NAPLAN participation for this school is 96%<br>NAPLAN participation for all Australian students is 95% |         |         |          |         |          |

**Figura 10 Risultati NAPLAN ottenuti dalle studentesse del primo e del terzo anno di scuola superiore (fonte NAPLAN)**

La scuola è membro del *Council of International Schools* (CIS), una comunità di partner che lavora collaborativamente per promuovere un'educazione internazionale di alta qualità che ispiri lo sviluppo dei cittadini globali attraverso la condivisione di idee, culture e professionalità provenienti da ogni angolo del mondo<sup>195</sup>. La scuola ha anche un programma internazionale più che ventennale per studenti provenienti da diverse parti del globo, considerati quali risorsa significativa per l'internazionalizzazione della comunità scolastica.

Come riportato sul sito, la scuola intende educare cittadini attivi in una società globale attraverso la costruzione di un ambiente di apprendimento che promuova esperienze significative non solo sul piano cognitivo (attraverso la personalizzazione dell'apprendimento; il potenziamento degli interessi e delle attitudini individuali e i programmi di eccellenza in diverse aree come Scienze, Musica e Pallavolo), ma anche su quello affettivo e sociale, avvalendosi dello scambio con *background* e culture diverse, specchio dell'odierna società globale.

Tra i valori fondanti che la scuola dichiara di promuovere emerge la valorizzazione del processo di insegnamento/apprendimento al fine di sviluppare negli studenti curiosità personale e senso di responsabilità, ma anche il rispetto di se stessi, degli altri, della comunità e della società più ampia attraverso la promozione delle relazioni a tutti i livelli. Viene dichiarata, infatti, la centralità del rapporto tra studente e insegnante, il lavoro collaborativo fra gruppi a scuola e la costruzione della partnership con famiglie, comunità e imprese. L'intento condiviso dichiarato è promuovere conoscenze, competenze e abilità per fornire agli studenti le basi educative affinché diventino cittadini attivi in una società globale, come esposto nella dichiarazione d'intenti dell'Istituto (*Statement of Purpose*) che il Dirigente Scolastico mi ha mostrato durante il primo contatto istituzionale (figura 11).

<sup>195</sup> Per approfondire la realtà del *Council of International Schools* cfr il sito <https://www.cois.org/about-cis> [01/07/2020].

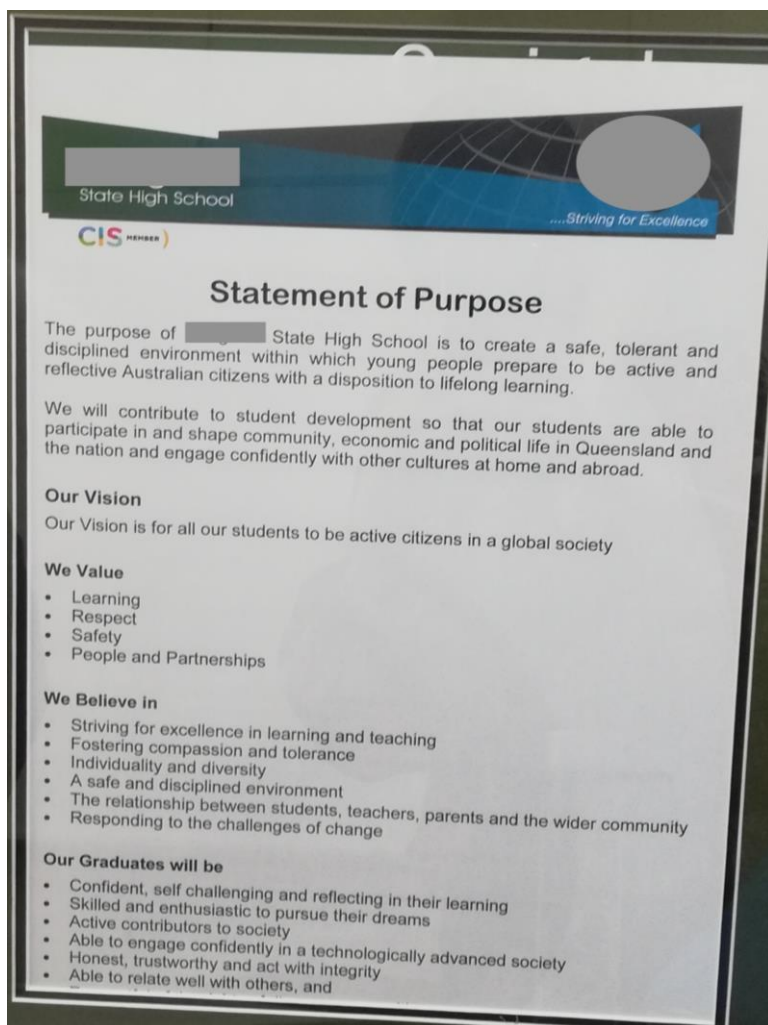


**Figura 11 Dichiarazione della visione e dei valori condivisi dalla scuola**

Alcuni dei progetti promossi a livello scolastico riguardano attività di volontariato sotto forma di campi di lavoro e viaggi organizzati all'interno della comunità, intesi quali opportunità di apprendimento "oltre l'aula". Ad esempio, il corso di eccellenza di Scienze valorizza l'esperienza sul campo in luoghi d'interesse ambientale come la riserva di *Lady Elliott Island*, atollo della Barriera Corallina; quello di Musica promuove complessi musicali in collaborazione con le scuole del territorio e in tournée a livello nazionale e internazionale; quello di pallavolo lavora in prospettiva a livello nazionale. La figura 12 mostra la palestra della scuola che espone alcuni simboli nazionali.



Figura 12 La palestra della scuola con la bandiera australiana ufficiale (a sinistra) e quella aborigena (a destra)

Oltre ai corsi di eccellenza, la scuola offre agli studenti opportunità di apprendimento su “temi che hanno una dimensione locale, nazionale e significato globale”, come il coinvolgimento nel movimento attivo della “*World Challenge*”<sup>196</sup>, nei gruppi ambientalisti, tra cui “*Reef Guardian*”<sup>197</sup>, e nel movimento scolastico studentesco “*Social Justice Committee*”.

## 5.9. Gli insegnanti australiani

L’incontro con gli insegnanti è avvenuto, come sopra riportato, in una riunione appositamente programmata.

All’interno della prima scuola (S1), la riunione con le insegnanti Melanie, Sylvia e Crystal si è svolta in orario mattutino e in un clima molto formale. Melanie è una giovanissima insegnante (età inferiore ai 30 anni) trasferitasi in Australia dal Canada. Insegna *Geography* da due anni in quella scuola con incarico annuale e, al suo interno, non ha altre responsabilità oltre a questa. È l’unica fra tutti gli insegnanti ad avermi inviato la programmazione di una sua lezione. Sylvia è un’insegnante d’età compresa tra i 30 e i 40 anni originaria di Brisbane. Insegna *Geography* da quattro anni in quella scuola con incarico annuale e al suo interno non ha altre responsabilità oltre che questa. Prima di insegnare lì, ha insegnato qualche anno in una scuola pubblica. Crystal è un insegnante d’età compresa tra i 40 e i 50 anni originaria della Nuova Zelanda, cittadina australiana, trasferitasi a Brisbane da bambina assieme alla sua famiglia. Insegna *Geography* con incarico indeterminato, ma, lavorando in quella scuola dal 2008, non ha rivestito solo tale ruolo. Tra le responsabilità rivestite quella di *Years Level Coordinator* e, nell’insegnamento, di *Life Skills teacher*, *English teacher* e *Transdisciplinary subject teacher*.

Durante la riunione ogni insegnante ha condiviso i contenuti curricolari approfonditi in quel determinato periodo dell’anno e ha fornito le sue disponibilità, permettendo la programmazione delle osservazioni. È stato stabilito, infine, un accesso alle aule di lezione solo in presenza dell’insegnante, responsabile di venirmi a prendere alla *reception* nel giorno fissato dell’osservazione.

<sup>196</sup> Per approfondire la realtà di *World Challenge* cfr il sito <https://news.cision.com/world-challenge> [01/07/2020].

<sup>197</sup> Per approfondire la realtà di *Reef Guardian* cfr il sito <https://www.reefguardian.com.my/> [01/07/2020].



All'interno della seconda scuola (S2), la riunione con gli insegnanti Maryam, Thorsten, Alinta e Amir si è svolta in orario pomeridiano e in clima più informale rispetto a quello nell'altra scuola<sup>198</sup>. Maryam, presente in quella scuola dal 2007, è un'insegnante d'età compresa tra i 40 e i 50 anni della materia extracurricolare *English as a second language* (EALD)<sup>199</sup>, di cui è anche coordinatrice. Nella scuola riveste il ruolo di supporto curricolare agli studenti internazionali al fine di facilitarne il successo formativo. Thorsten, originario di Brisbane e d'età compresa tra i 40 e i 50 anni, insegna Inglese in quella scuola da cinque anni. Ha una formazione eclettica: è approdato all'insegnamento dopo una carriera in campo musicale e ha una specializzazione come *Science and History teacher*. Nella scuola, oltre ad insegnare, riveste il ruolo di *Subject area coordinator*. Alinta è una giovanissima insegnante (d'età inferiore ai 25 anni) originaria della costa del Queensland, che dista circa due ore dalla città. Insegna *English* in quella scuola da due anni, dove oltre all'insegnamento, è responsabile dell'attività sportiva degli studenti, in particolare della squadra di pallavolo. Amir è un insegnante d'età compresa tra i 30 e i 40 anni, originario di Brisbane. Presente nella scuola da nove anni, insegna Inglese (Y8) e *Philosophy and Reason* (Y11-12). Oltre all'insegnamento, occupa diversi ruoli istituzionali: *Subject area coordinator* e *School representative in community*.

Durante la riunione, Thorsten mi ha consegnato il “*Task sheet*”, un documento dal titolo “Unit 4 Task 1 – ‘... Choose kind’: ethical dilemmas in texts”, elaborato collegialmente da tutti gli insegnanti che insegnano Inglese all'ottavo anno di istruzione, con la supervisione da parte del Responsabile Curricolare della disciplina. Esso consiste di un foglio A4 fronte-retro da consegnare a ciascuno studente della propria classe nella lezione d'inizio, fornendo indicazioni suddivise graficamente in tre parti:

1. la parte superiore (fronte) va compilata dallo studente immediatamente dopo averla ricevuta, indicando nome, classe, nome del proprio insegnante e data in cui esso è stato distribuito;
2. la parte centrale (fronte) specifica le “condizioni dell'attività”. Il compito che gli studenti sono chiamati a portare a termine, nell'arco di tre settimane, è la produzione individuale di un testo scritto di 400-500 parole (*short story*) che abbia come tematica un dilemma etico identificato nel romanzo best-seller “Wonder”;
3. l'ultima parte (parte inferiore del fronte e retro) descrive il processo di valutazione (*checkpoints*) riferito ai livelli di apprendimento dimostrati: durante la prima settimana l'insegnante predispone un incontro individuale per discutere il dilemma etico che ogni studente ha selezionato per scrivere il testo; durante la terza e quarta settimana è prevista la consegna prima della bozza poi della versione finale. Solo quest'ultima sarà valutata secondo una scala di giudizi (A, B, C, D ed E).

Tale documento ha costituito il riferimento principale di tutte le lezioni di Inglese osservate in questa scuola (*lezioni 13-21*), che ogni insegnante ha personalizzato secondo la sua professionalità e sulla base delle esigenze del gruppo classe<sup>200</sup>.

A proposito di questo, gli insegnanti mi hanno informato sul fatto che ogni gruppo classe sia stato formato sulla base del punteggio ottenuto dagli studenti alle prove d'ingresso di Inglese,

<sup>198</sup> Nonostante la presenza delle cariche istituzionali più alte, vale a dire il Dirigente Scolastico e il Responsabile del Dipartimento, il clima era molto rilassato tale da permettere ad alcuni insegnanti il consumo di bevande alcoliche.

<sup>199</sup> Si tratta di un programma pensato dal Dipartimento dell'Educazione Australiano con l'obiettivo di implementare la lingua inglese negli studenti provenienti da contesti culturali e linguistici diversi.

<sup>200</sup> L'ALLEGATO F riporta il documento curricolare di riferimento delle lezioni australiane di Lingua Inglese (“task sheet”).

Matematica e Scienze. A seconda del livello di tali prove, gli studenti sono stati raggruppati in classi di eccellenza<sup>201</sup>, classi regolari<sup>202</sup> e classi di livello-base<sup>203</sup>.

Come riportato sul sito, le classi di eccellenza rientrano in un programma triennale chiamato “The Excellence in Science” previsto per quegli studenti dal settimo al nono anno di scolarità che abbiano ottenuto performance ad alto livello nelle diverse prove di Scienze<sup>204</sup>. La finalità del raggruppamento in un’unica classe è consentir loro maggiori opportunità per eccellere in questa disciplina attraverso un lavoro mirato e specifico.

Rispetto a queste classi, l’insegnante Alinta ha condiviso con me la sua difficoltà di avere una classe difficile da gestire poiché “a livello-base” (*low-level kids*),

My class is classified as a bit of **low-level kids**... I’ve got some students that are the best, but I’ve also got three kids with disabilities... so I try and get them to be autonomous the first time to [realize their potential to] do the best they can do... they are a **very hard group**...

Teacher Alinta

Anche Thorsten me ne ha parlato a proposito delle eventuali differenze che io avrei riscontrato nell’osservazione della sua classe, definita come regolare (*just a regular class*) e di quella di Amir, classe del programma di eccellenza di Scienze (*Science excellence class*) caratterizzata dalla presenza di studenti brillanti (*very bright kids*).

You might notice a difference, so it’ll be interesting for you to compare because that class I just had then **is just a regular class** whereas Amir’s class at your checking out... when you think, tomorrow or Wednesday? Anyway, he’s got one of the **Science excellence classes**, so this this school, for junior, for Grade 7 and 8... they are [*ahem*] they... they **stream**<sup>205</sup> the classes... so, if they have all the students who did really well on a Science exam, they go all into a *Science excellence class*. So, those *Science excellence classes* often have [*ahem*] like **very bright kids** in there... so it might be interesting... **I’ve got some bright kids** at that class **but those science classes** tend to **have** like, I guess, students who are **more, higher** [*sic*] **academically on average then the other classes**. So will be interesting for you to see whether it’s the same whether there are so many kids in the class don’t know about the issue that’s being discussed, or whether they have an understanding of that issue or no prior knowledge... I think... I think they can all... **they can all understand it... they all have the potential to**... to... learn part of it and they all are interested in that, I think... **I have some students who have like learning difficulties**... they... yeah, they were interested in being a part of the discussion... everyone can be a part of the discussion and be interested in it... it’s just that you’ll find different levels of what they already have heard or read more about this issue.

Teacher Thorsten

## 5.10. Le lezioni australiane in aula per la GCE

In totale, nel contesto australiano sono state osservate ventuno lezioni. Ognuna delle due scuole ha pianificato la mia attività di osservazione in modo diverso.

Nella prima scuola (S1), le tre insegnanti (Melanie, Sylvia e Crystal) hanno scelto di accorpare

---

<sup>201</sup> Classe seguita dall’insegnante Amir.

<sup>202</sup> Classe seguita dall’insegnante Thorsten.

<sup>203</sup> Classe seguita dall’insegnante Alinta.

<sup>204</sup> Test standardizzati dell’*Australian Council for Educational Research (ACER)* in *literacy, numeracy, reasoning, science*; colloqui; portfolio con le due pagelle più recenti; riconoscimenti accademici nelle scienze da parte dell’*International Competitions and Assessments for Schools (ICAS)*.

<sup>205</sup> L’uso del verbo “stream” (in uso nel Regno Unito, con il corrispettivo americano “track”), che indica il raggruppamento, o divisione, per livello di apprendimento, sta a dimostrare l’esistenza di questa pratica quale elemento culturale ben radicato nella cultura anglosassone.

due lezioni in una<sup>206</sup>, di modo da non interrompere l'attività programmata dopo cinquanta minuti, che è la durata totale delle lezioni. Nel caso di un'insegnante (Crystal), sono state osservate le lezioni di due classi (anziché una come per le altre): in una classe sono state osservate tre lezioni; nell'altra solo due per sopraggiunti problemi del gruppo classe<sup>207</sup>.

Nella seconda scuola (S2), nel caso di tre insegnanti (Thorsten, Alinta e Amir), sono state osservate tre lezioni, per un totale di nove lezioni. Nel caso di un'insegnante (Maryam), trattandosi di un progetto extracurricolare alla fine del suo ciclo, è stato possibile osservare solo il penultimo degli incontri. Ad eccezione di una (*lezione 12*), tutte le lezioni si collocano nell'area delle *Humanities and Social Sciences*<sup>208</sup>.

Complessivamente le lezioni australiane hanno riguardato, in particolare, due insegnamenti curricolari: Geografia (n=11)<sup>209</sup> e Lingua Inglese (n=9)<sup>210</sup>. Fa eccezione la lezione 12, che, come soprariportato, rientra tra i progetti extracurricolari facoltativi offerti dalla scuola.

Gli argomenti che sono stati trattati al suo interno riguardano le seguenti aree:

1. la migrazione, declinata attraverso due tematiche principali:
  - 1.1. urbanizzazione (*lezioni 1 e 4*);
  - 1.2. migrazione cinese in Australia e in Queensland (*lezioni 7-11*).
2. l'ambiente, declinato attraverso tre tematiche principali:
  - 2.1. energia, acqua e sostenibilità (*lezione 12*);
  - 2.2. azioni per il cambiamento climatico, la distruzione degli ecosistemi e l'inclusione sociale (*lezioni 13-15*);
  - 2.3. dilemmi etici (*lezioni 16-19, 21*), vegetarianismo e veganismo (*lezione 20*).
3. Valutazione sommativa di Geografia di fine semestre (*lezioni 2-3, 5-6*).

### 5.10.1. I diari di bordo

Ogni lezione osservata è stata descritta all'interno dei diari di bordo.

Come riportato in letteratura, essi costituiscono uno strumento di rilevazione dati che viene usato preminentemente nell'osservazione esperienziale, in cui il soggetto descrive, in una forma narrativa e con un basso grado di strutturazione, "tutte le informazioni ritenute rilevanti per la ricerca o per la comprensione dell'evento che si intende narrare". L'intento non è riprodurre oggettivamente ciò che si osserva, ma, al contrario, riportare "più fedelmente possibile, sia l'evento sia il punto di vista del 'narratore-osservatore'" (Rivoltella & Rossi, n.d.). Quale strumento professionale, consentono azioni di organizzazione e riflessione attraverso la registrazione dei dati in un formato strutturato (Menegale, 2018).

Nello specifico della ricerca, i diari di bordo sono stati compilati al termine della lezione, subito dopo l'osservazione e, ove possibile, immediatamente prima il *post-lesson debriefing*.

Come indicato da Gobo (1999/2015), la stesura dei diari di bordo ha seguito alcuni criteri al fine di rendere le pratiche osservative più rigorose e sistematiche:

---

<sup>206</sup> L2 ed L3, L5 ed L6, L8 ed L9, L10 ed L11.

<sup>207</sup> In questa seconda classe sono state fatte solo due osservazioni (cfr lezione 10 e lezione 11) in quanto la prima che era stata concordata è saltata proprio qualche minuto prima che entrassi in classe a causa di un grave problema che ha coinvolto un gruppo di studentesse.

<sup>208</sup> Il curriculum *Humanities and Social Science* comprende quattro discipline curricolari: *Humanities and Social Science* (HASS) (Y6), *Civics and Citizenship* (Y7), *History* e *Geography* (Y8-10) e *Economics and Business* (Y9-10).

<sup>209</sup> Cfr le prime undici lezioni (L1-L11).

<sup>210</sup> Cfr le ultime nove lezioni (L13-L21).

- descrivere accuratamente i soggetti e gli eventi nella loro essenzialità, attraverso micro-eventi e micro-azioni che compongono ogni pratica sociale osservata;
- usare un linguaggio concreto, privo di parti del discorso che indichino qualità o giudizi di valore, come interpretazioni o aggettivi;
- scrivere alcune note durante l'osservazione o appena terminata la sessione osservativa.

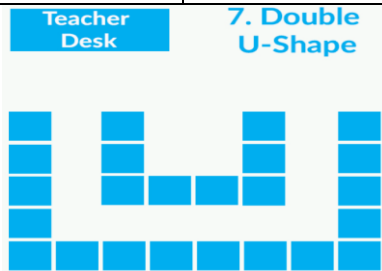
La trascrizione *verbatim* di alcune lezioni è disponibile fra gli allegati<sup>211</sup>, rendendo possibile un confronto tra come esse siano state percepite (come riportato nei diari di bordo) e, successivamente, trasformate in linguaggio.

---

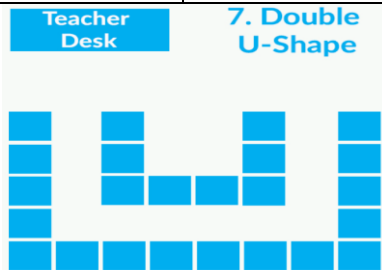
<sup>211</sup> Cfr ALLEGATO E.

## 5.10.2. Melanie e le lezioni sulle migrazioni

### Lezione 1

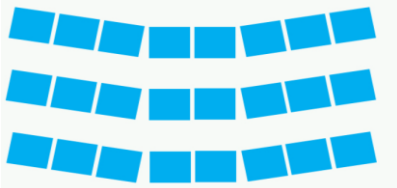
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------|
| Luogo: CBD                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Ora: 09:00/10:15    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Osservazione: lezione                          |
| Scuola: S1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Insegnante: T1      | Numero studenti: 27                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Materia: Geografia                             |
| Data: 15/10/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Sesso insegnante: F | Composizione: femminile                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Argomento: World migration and Irish migration |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                     | Aula e toponomastica: Aula ampia, 28 banchi, 20 disposti a ferro di cavallo, 7 a isola al centro. Di fronte vi è una parete luminosa, collegata ad un proiettore e al computer dell'insegnante. La piccola cattedra con il tablet dell'insegnante è posta a lato della parete. La parete destra è occupata interamente da ampie finestre, le altre da cartelloni e lavori di gruppo riguardanti la materia Geografia. |                                                |
| <p>Descrizione della lezione. A causa di un problema tecnico nella classe dell'insegnante in cui era stata concordata l'osservazione, vengo accompagnata dalla segretaria a lezione già iniziata. L'insegnante sta approfondendo la tematica della migrazione. Sulla parete luminosa è proiettata una pagina di testo che riporta l'immagine di alcune megalopoli e delle domande di riflessione. L'insegnante chiede alle studentesse di guardare le immagini e commentare quali elementi si possano evincere da essi. Chiede, inoltre, di analizzare i grafici che riportano dati inerenti a diversi settori, come quello dell'industria o della produzione di materie prime. Successivamente dà la consegna di rispondere alle domande del testo. Le studentesse lavorano sul testo, ognuna sul proprio tablet, ma commentano il lavoro e si confrontano con le compagne che hanno accanto. L'insegnante circola tra i banchi per controllare che le studentesse abbiano compreso la consegna e per chiarire eventuali dubbi. Le studentesse lavorano in maniera attiva e rivolgono domande di chiarificazione all'insegnante.</p> <p>Dopo questa attività l'insegnante proietta sulla parete luminosa una mappa del mondo (<a href="https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&amp;t=2019">https://migrationdataportal.org/?i=stock_abs_&amp;t=2019</a>) e ne spiega alle studentesse il funzionamento. Cliccando sulle diverse parti del mondo, appare una freccia blu che indica i movimenti delle persone da un luogo ad un altro. Le studentesse interagiscono direttamente con il contenuto e cliccano sulle diverse parti del mondo per vedere dove le persone di un luogo hanno scelto di emigrare. Le studentesse si mostrano incuriosite, parlano tra di loro e con l'insegnante per commentare la diversità dei luoghi che viene scelta per migrare. Una volta che le studentesse hanno avuto terminato di esplorare la mappa, l'insegnante chiede cosa le abbia colpite. Le studentesse alzano la mano per rispondere ed elencano i diversi luoghi di migrazione che hanno potuto analizzare.</p> <p>L'insegnante propone infine una riflessione sulla migrazione irlandese e chiede di riflettere in piccoli gruppi sulle ragioni alla base, a partire da tali domande:</p> <ol style="list-style-type: none"><li>“Why Irish left Ireland and moved to the other countries?”</li><li>“How AHS been impacted by Irish migration?”.</li></ol> <p>Le studentesse discutono in gruppo, ma ognuna digita individualmente sul proprio tablet. Durante questa attività, l'insegnante digita sul suo tablet.</p> |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                |

## Lezione 2 e lezione 3

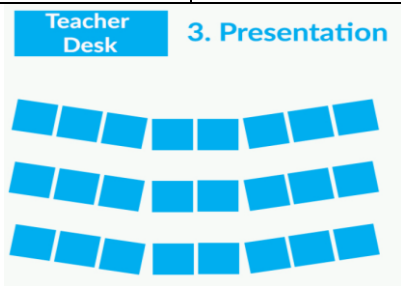
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Luogo: CBD                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Ora: 08:45/10:25    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Osservazione: doppia lezione |
| Scuola: S1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Insegnante: T1      | Numero studenti: 28                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Materia: Geografia           |
| Data: 18/11/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Sesso insegnante: F | Composizione: femminile                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Argomento: Verifica          |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                     | Aula e toponomastica: Aula ampia, 28 banchi, 20 disposti a ferro di cavallo, 7 a isola al centro. Di fronte vi è una parete luminosa, collegata ad un proiettore e al computer dell'insegnante. La piccola cattedra con il tablet dell'insegnante è posta a lato della parete. La parete destra è occupata interamente da ampie finestre, le altre da cartelloni e lavori di gruppo riguardanti la materia Geografia. |                              |
| <p><i>Descrizione della lezione.</i> A causa di un problema organizzativo da parte della scuola, vengo accompagnata in classe a lezione già iniziata da una decina di minuti circa. Quando arrivo, l'insegnante è seduta in cattedra e sta parlando con un tono di voce serio e fermo. Sta spiegando alle studentesse l'importanza che, per qualsiasi cosa riguardi la loro classe, si rivolgano a lei, e non alle altre insegnanti, e che devono fidarsi di lei anche quando, confrontandosi con le amiche che frequentano diverse sezioni, rilevino una differenza di consegne o valutazione. Deduco che probabilmente qualche studentessa abbia comunicato alle compagne di diverse sezioni una differenza nello svolgimento del programma, che al contrario dev'essere comune.</p> <p>Dopo qualche minuto, l'insegnante mostra concretamente alle studentesse come caricare la prova sul sistema <i>on line</i> della scuola. In particolare, proietta sulla lavagna luminosa il sito e digita tutte le operazioni da fare, poi apre un documento in "Word" in cui digita la struttura da seguire per impostare il lavoro, salvarlo e inviarlo. Tre studentesse le rivolgono domande rispetto all'invio.</p> <p>Successivamente smette di parlare e le studentesse iniziano a digitare individualmente sul proprio <i>tablet</i>. L'insegnante circola tra i banchi per assicurarsi che sia chiaro il meccanismo di invio della prova. Mentre circola tra i banchi, dodici studentesse le rivolgono domande, alle quali lei risponde fermandosi di fronte al banco di ciascuna.</p> <p>Una volta terminato il controllo individuale del lavoro di ciascuna delle 28 studentesse, avvicinandosi fisicamente al loro banco, ritorna in cattedra e digita qualcosa sul suo computer. Tre studentesse si avvicinano per farle domande.</p> <p>Terminato di digitare e di rispondere alle domande delle studentesse, l'insegnante si avvicina a me per una comunicazione riguardo al <i>debrief</i> e l'intervista fissati per l'ora successiva.</p> <p>Cinque minuti prima della fine della lezione 2, si avvicina in cattedra mentre alcune studentesse parlano tra loro (chiacchiericcio), altre lavorano individualmente.</p> <p>Suona la campana e inizia la lezione 3. L'insegnante è seduta in cattedra e tre studentesse si avvicinano a lei. L'insegnante interrompe il silenzio per accertarsi che le studentesse scrivano il proprio nome sulla verifica. Poi si alza e circola nella classe, avvicinandosi ai banchi delle studentesse. Sette studentesse le rivolgono domande, mentre altre chiacchierano tra loro. Deduco che hanno terminato la prova. Dalla mia postazione di osservazione seduta al banco accanto a quello delle studentesse, vedo un gruppetto di loro che stanno leggendo informazioni sul monitor del loro <i>tablet</i> su un gruppo musicale. Alle 10:24 l'insegnante termina la lezione 2.</p> |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                              |

### 5.10.3. Sylvia e la lezione sugli effetti dell'urbanizzazione

#### Lezione 4

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                        |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Luogo: CBD                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Ora: 08:45/09:35    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Osservazione: lezione                  |
| Scuola: S1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Insegnante: T2      | Numero studenti: 26                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Materia: Geografia                     |
| Data: 15/10/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Sesso insegnante: F | Composizione: femminile                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Argomento: Migrazione e urbanizzazione |
| <div>Teacher Desk</div> <div>3. Presentation</div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                     | <p><i>Aula e toponomastica:</i> Aula ampia, 30 banchi, appaiati per 2 e per 3, disposti di fronte ad una parete luminosa, collegata ad un proiettore e al computer dell'insegnante. La piccola cattedra con il <i>tablet</i> dell'insegnante è posta a lato della parete. La parete destra è occupata interamente da ampie finestre, quella sinistra da vetrate collegate ad un atrio che si affaccia su un cortile interno. La parete di fronte quella luminosa è un muro, sul quale non è appeso nulla.</p> |                                        |
| <p><i>Descrizione della lezione.</i> L'insegnante inizia la lezione distribuendo una verifica che le studentesse hanno fatto precedentemente. La mia posizione non mi permette di vedere se sia presente una valutazione assieme alle correzioni dell'insegnante. Le studentesse osservano i fogli e alcune di loro rivolgono domande all'insegnante, la quale, intanto, si sta muovendo tra i banchi.</p> <p>Dopo qualche minuto, l'insegnante ritira i fogli. Le studentesse tirano fuori il loro <i>tablet</i> mentre l'insegnante proietta sullo sfondo luminoso che occupa l'intera parete di fronte alle studentesse un testo scritto, dal titolo "<i>Urban effects on living</i>" articolato in quattro paragrafi: "<i>The wealth of the cities</i>"; "<i>Urban challenges</i>"; "<i>Slums</i>"; "<i>Transport and pollution</i>".</p> <p>Per ciascuno di questi paragrafi, l'insegnante legge il testo, stando vicino la cattedra o muovendosi tra i banchi, ne spiega alcuni punti e rivolge domande di comprensione alle studentesse, ma solo poche fra esse rispondono. I paragrafi 3 e 4, in aggiunta alla spiegazione, riportano alcune domande di riflessione.</p> <p>Si riportano nello specifico le attività svolte dalla classe relativa ai diversi paragrafi.</p> <p>Per quanto riguarda il paragrafo 1, l'insegnante chiede alle studentesse di cercare le parole chiave all'interno del testo. Le studentesse lavorano ognuna sul proprio <i>tablet</i> mentre l'insegnante si muove tra i banchi. L'insegnante collega il processo di urbanizzazione al denaro e alle possibilità offerte da questo. Menziona un esempio di come questo abbia permesso a Brisbane la costruzione dello <i>Story Bridge</i>, una delle strutture simbolo della città, posizionato vicino l'istituto.</p> <p>Per quanto riguarda il paragrafo 2, l'insegnante legge, spiega e chiede alle studentesse quali siano i cambiamenti che l'urbanizzazione apporti ad un luogo. Chiede, inoltre, quali siano le città australiane maggiormente urbanizzate. Le studentesse elencano le diverse città australiane.</p> <p>Per quanto riguarda il paragrafo 3, l'insegnante legge la definizione di "slum", termine con cui si riferisce ad un quartiere urbano privo di abitazioni stabili vivibili e di adeguati servizi igienici e sociali. L'insegnante chiede dove si trovino luoghi del genere. Le studentesse rispondono (in tale ordine): Asia, India e Africa.</p> <p>L'insegnante legge la seguente consegna: "<i>Question. Describe the relationship between poor and non-poor people in urban areas and their access to clean water and toilets (refers to examples within the table)</i>".</p> <p>Le studentesse rispondono per iscritto alla domanda, lavorando individualmente sul loro <i>tablet</i>. L'insegnante, dopo aver circolato tra i banchi, specifica scrivendo sulla parete luminosa di considerare "Povertà" e "Non povertà" analizzando i due fattori relativi alla "mancanza d'acqua" e ai "servizi igienici". Mentre le studentesse scrivono, l'insegnante si siede sulla sua cattedra e digita sul suo <i>tablet</i>. Poi ritorna a muoversi tra i banchi e chiede alle studentesse se abbiano terminato il compito. Quando le studentesse hanno terminato di digitare, l'insegnante chiede loro di scambiare il <i>tablet</i> con la compagna a fianco, che deve fornire un feedback.</p> <p>Per quanto riguarda il paragrafo 4, l'insegnante menziona l'esperienza di racconti di viaggio in Cina, in cui l'inquinamento impedisce di vedere i palazzi intorno. Questo è paragonato alla possibilità che il clima di Brisbane permetta loro di vedere il cielo sopra i palazzi della city. L'insegnante legge la seguente consegna: "<i>Why are transport and pollution often problematic in large urban areas?</i>"</p> <p>La fine della lezione è interrotta dall'insegnante che mi avvisa che il tempo a mia disposizione, secondo la <i>timeline</i> fornita dalla scuola, è terminato.</p> |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                        |

## Lezione 5 e lezione 6

|                                                                                   |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                              |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------|
| Luogo: CBD                                                                        | Ora: 08:45/10:25    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Osservazione: doppia lezione |
| Scuola: S1                                                                        | Insegnante: T2      | Numero studenti: 26                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Materia: Geografia           |
| Data: 19/11/2019                                                                  | Sesso insegnante: F | Composizione: femminile                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Argomento: Verifica          |
|  |                     | <p><i>Aula e toponomastica:</i> Aula ampia, 30 banchi, appaiati per 2 e per 3, disposti di fronte ad una parete luminosa, collegata ad un proiettore e al computer dell’insegnante. La piccola cattedra con il <i>tablet</i> dell’insegnante è posta a lato della parete. La parete destra è occupata interamente da ampie finestre, quella sinistra da vetrate collegate ad un atrio che si affaccia su un cortile interno. La parete di fronte quella luminosa è un muro, sul quale non è appeso nulla.</p> |                              |
|                                                                                   |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                              |

*Descrizione della lezione.* L’insegnante inizia la lezione 5 comunicando alle studentesse il termine della scadenza per terminare la prova e caricarla sul sistema on line della scuola. L’insegnante mostra concretamente come inviare la prova; in particolare, proietta sulla lavagna luminosa il sito, digita tutte le operazioni da fare e apre una pagina bianca in “Word”. Di seguito lo schermo così come appare sulla lavagna luminosa:

[www.moodle.ahs.qld.edu.au](http://www.moodle.ahs.qld.edu.au)  
Welcome to Year 8 Geography  
Subject → Resources → Class links → Assessment → UNIT 1. Landform and landscapes overview

Due studentesse le rivolgono domande. Quando smette di parlare, le studentesse iniziano a digitare individualmente sul proprio *tablet*. L’insegnante circola tra i banchi per assicurarsi che sia chiaro il meccanismo di invio della prova. Si avvicina a cinque studentesse e parla con loro, fermandosi di fronte al banco di ciascuna. Mentre si muove, spiega ad alta voce come inserire il numero di pagina nel documento in “Word”, e ricorda alle studentesse di scrivere bibliografia e fonti nel documento. Poi si ferma a parlare con una decina di studentesse. In particolare, si siede accanto ad una studentessa e digita sul suo computer. Mentre sta andando a sedersi in cattedra, si ferma a scrivere alla lavagna quanto segue:

3.0 FINDINGS  
3.1 Evidences  
3.2 History  
“Hit tab”

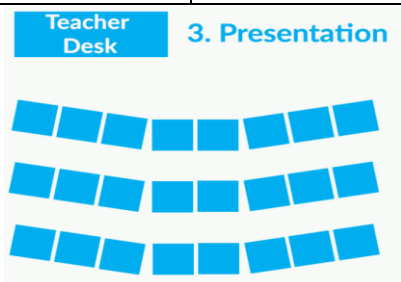
Suona la campana e inizia la lezione 6. L’insegnante, mentre circola in classe, parla della popolazione cinese in *Fortitude Valley* che è aumentata considerevolmente negli ultimi anni. L’insegnante continua a circolare tra i banchi per chiedere se le studentesse hanno caricato la prova. L’insegnante si avvicina a me per spiegarmi che tipo di attività le studentesse stanno facendo. Mi dice che non è che ci sia molto da osservare, dal momento che le studentesse sono impegnate a lavorare ognuna sul proprio *tablet*. Mi spiega che la prova consiste nello scrivere un *report* sulla migrazione cinese e sulle aree della città con alta percentuale della popolazione cinese. Le chiedo quanto tempo abbiano avuto per terminare la prova e mi risponde 4 settimane. Questa è l’ultima prova prima delle vacanze estive natalizie e del passaggio al grado successivo (“Grade 9”).

Alle 10:20 l’insegnante conclude la lezione facendo i complimenti a tutte per il lavoro svolto. Aggiunge che la prossima settimana faranno vedranno il film “The good lie”, che tratta la tematica della migrazione dall’Africa in America.

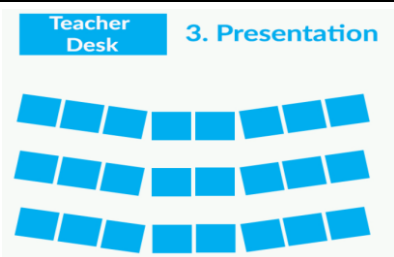


## 5.10.4. Crystal e le lezioni sulle migrazioni

### Lezione 7

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------|
| Luogo: CBD                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Ora: 09:35/10:25    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Osservazione: lezione (classe 1)  |
| Scuola: S1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Insegnante: T3      | Numero studenti: 29                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Materia: Geografia                |
| Data: 15/10/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Sesso insegnante: F | Composizione: femminile                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Argomento: Il fenomeno migratorio |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                     | <p><i>Aula e toponomastica:</i> Aula non molto ampia, 29 banchi, appaiati per 4 e per 5 in 4 file orizzontali e disposti di fronte ad una parete luminosa, collegata ad un proiettore e al computer dell'insegnante. La piccola cattedra con il <i>tablet</i> dell'insegnante è posta a lato della parete. Alle pareti sono appesi alcuni lavori di gruppo.</p> |                                   |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                   |
| <p><i>Descrizione della lezione.</i> L'insegnante al mio arrivo ha già iniziato la lezione e sta commentando alcune domande alle quali le studentesse stanno risposto per iscritto, lavorando individualmente sul proprio <i>tablet</i>. Successivamente l'insegnante fa vedere un breve video (<a href="http://www.abcnet/chinesemigration">www.abcnet/chinesemigration</a>) alle studentesse. Dopodiché, chiede loro di rispondere ad alcune domande-stimolo riportate sulla lavagna luminosa:</p> <p><i>"You have arrived in a foreign country.<br/>How would you feel?<br/>Who would you turn to?<br/>How would you make your home feel comfortable?"</i>.</p> <p>Ogni studentessa lavora individualmente sul proprio <i>tablet</i> per qualche minuto. Terminata l'attività, si confrontano con la compagna. Dopo pochi minuti l'insegnante chiede alle studentesse come abbiano risposto alla prima domanda. Alcune studentesse descrivono alcuni stati d'animo, come la tristezza o il senso di solitudine, associati allo stare in un paese straniero in cui non si parli la propria lingua. Una studentessa chiede se nella situazione ipotetica sia contemplato l'uso del cellulare, che potrebbe favorire l'adattamento attraverso l'uso di <i>Google Translate</i>. L'insegnante approfondisce la discussione chiedendo quali elementi potrebbero mutare in una fase successiva, come ad esempio sei mesi. Suggerisce, ad esempio, l'elemento dell'aver trovato un lavoro. Le studentesse discutono tra loro per pochi minuti. L'insegnante dà la parola ad alcune studentesse che rispondono, riferendosi ad un maggiore adattamento o alla formazione di nuovi legami d'amicizia.</p> <p>L'insegnante riporta il discorso al proprio quartiere di appartenenza e chiede alle studentesse se abbiano notato segni o edifici o qualcosa di concreto che ne testimoni la multiculturalità. Fa riferimento alla sua esperienza personale, riportando che nel suo quartiere ci sono diversi segni di multiculturalità, come ad esempio una chiesa ortodossa. Le studentesse rispondono nominando per lo più i diversi eventi multiculturali organizzati in città, come ad esempio il <i>Greek Festival</i> o l'<i>OktoberFest</i>. L'insegnante stimola le studentesse a prendere in considerazione altri luoghi, come ad esempio, la "China town" di Brisbane <i>Fortitude Valley</i> o la nuova "China town" di Brisbane <i>Sunnybank</i>. L'insegnante riformula quanto detto dalle studentesse, contestualizzandolo all'interno di un discorso più ampio.</p> <p>L'insegnante termina la lezione assegnando i compiti per la lezione successiva.</p> |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                                   |

## Lezione 8 e lezione 9

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Luogo: CBD                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Ora: 08:45/10:25    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Osservazione: doppia lezione (classe 1)                      |
| Scuola: S1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Insegnante: T3      | Numero studenti: 28                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Materia: Geografia                                           |
| Data: 05/11/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Sesso insegnante: F | Composizione: femminile                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Argomento: La migrazione cinese in Australia e in Queensland |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                     | Aula e toponomastica: Aula non molto ampia, 29 banchi, appaiati per 4 e per 5 in 4 file verticali e disposti di fronte ad una parete luminosa, collegata ad un proiettore e al computer dell'insegnante. La piccola cattedra con il tablet dell'insegnante è posta a lato della parete. Alle pareti sono appesi alcuni lavori di gruppo. |                                                              |
| Descrizione della lezione. L'insegnante introduce la lezione 8 spiegando il lavoro che le studentesse dovranno fare e scrivendo la traccia alla lavagna, di seguito riportata.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| Findings                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| 3.0 Chinese Migration                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| 3.1 Australia + Queensland migration                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| 3.2 Three artefacts – three sentences for each                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| * Ann street sign                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| * Carp                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| * Lanterns                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| * Bell                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| L'insegnante ricorda alle studentesse che il lavoro è quello di trovare evidenze della presenza della popolazione cinese a Brisbane e chiede di fare un esempio. Alcune studentesse (n=6) forniscono un esempio di cosa devono scrivere. L'insegnante continua a spiegare e dà 25 minuti per iniziare l'attività, da portare a termine entro la settimana.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| Le studentesse iniziano a digitare sul loro tablet. Circa la metà di loro (una quindicina di studentesse) alza la mano per chiamare l'insegnante, la quale circola tra i banchi e risponde singolarmente alle loro domande, avvicinandosi. Successivamente digita sul suo computer collegato alla lavagna luminosa la schermata con il sito dell'Ufficio Statistico Australiano – Australian Bureau of Statistic (ABS) ( <a href="https://www.abs.gov.au/">https://www.abs.gov.au/</a> ). Ricorda che il tempo sta per terminare e continua a spiegare, rivolgendo domande alla classe su cosa pensano che il sito sia, alla quale risponde solo una studentessa. Poi la classe riprende a lavorare e l'insegnante a circolare tra i banchi.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| Alle 09:35 suona la campana e inizia la lezione 9. Le studentesse continuano a lavorare. Una di loro (seduta dal lato opposto alla mia postazione di osservazione) rivolge una domanda a bassa voce all'insegnante (la mia distanza non mi consente di sentirla), che le risponde raccontandole dell'esperienza della sua famiglia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| Alle 09:40 stoppa l'attività di scrittura e riporta l'attenzione sulla lavagna luminosa, che mostra la schermata dell'ABS. Chiede alle studentesse cosa sia secondo loro. Una studentessa risponde che è un sistema di raccolta dati sulla composizione familiare o sul lavoro. L'insegnante fa una domanda di ragionamento alle studentesse e chiede a cosa serva, secondo loro, raccogliere questo tipo di dati. Una studentessa risponde che è un sistema usato dal Governo per controllare il pagamento delle tasse. L'insegnante dice che è un'informazione corretta, e chiede alla classe se hanno altre idee. Un'altra studentessa fa riferimento al controllo dei decessi. L'insegnante contestualizza dicendo che è così, e che grazie a questi dati noi sappiamo che la media della vita delle persone si è allungata. Poi continua a spiegare e a rispondere alle domande di alcune studentesse riguardanti il significato di alcune categorie riportate sul sito e relative alla compilazione del modulo nel caso di persone anziane che non dispongono di un computer oppure nel caso di famiglie allargate, con tanti componenti. In riferimento a quest'ultima domanda l'insegnante fa riferimento alla "politica del figlio unico", vale a dire il controllo delle nascite attuato dal governo cinese nell'ambito della pianificazione familiare. Menziona, a tal proposito, la sua esperienza personale, riguardante, in particolare, la famiglia numerosa di suo marito composta da cinque figli, con tutte le difficoltà economiche collegate a questo. Specifica che i modelli di famiglia cambino a seconda del periodo storico. |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |
| Terminata questa prima fase di esplorazione, l'insegnante si avvicina in cattedra e spiega cosa sia l'ABS e che tipo di dati si possano trovare sul sito. Mostra che tipo di ricerca sia possibile fare, digitando, in particolare, alcune parole chiave; nel caso specifico, spiega come cercare informazioni sul suburbio di Brisbane Fortitude Valley, la China Town della città.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                              |

Dopo aver digitato “*Census - Fortitude Valley*”, rivolge delle domande su cosa significhino i seguenti dati:

1. “*Single person – never married*”
2. “*Country of birth and ancestry*”.

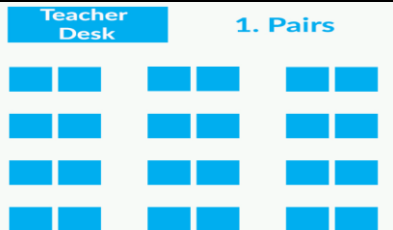
Rispetto al punto 2, fornisce due minuti alle studentesse per riflettere su quale sia la differenza. Cinque studentesse alzano la mano per rispondere ed esprimere la loro riflessione sui dati.

L’insegnante chiede poi alle studentesse quale sia l’ultima cosa che tutte le studentesse abbiano trovato interessante tanto da dire: “Wow, this is great!”. Le studentesse menzionano “TikTok” e, stimulate dall’insegnante, i social media e gli amici. L’insegnante utilizza, a tal proposito, il termine “word of mouth”, espressione inglese che potrebbe essere equivalente all’italiana “passaparola”, ma che trova applicazione nell’ambito dei social media, riferita alla circolazione subitanea di un contenuto o un’immagine “virali”. Spiega come ci siano situazioni in cui esso abbia un enorme impatto sulla considerazione dell’attrattività di un luogo quale posto in cui vivere.

Indica in seguito alle studentesse di digitare il nome di “*Sunnybank*”, un altro suburbio di Brisbane con alta concentrazione di comunità cinesi. Guardando i dati, chiede alle studentesse somiglianze e differenze con quelli relativi a “*Fortitude Valley*”. Ne scaturisce una piccola discussione in cui le studentesse intervengono e l’insegnante approfondisce.

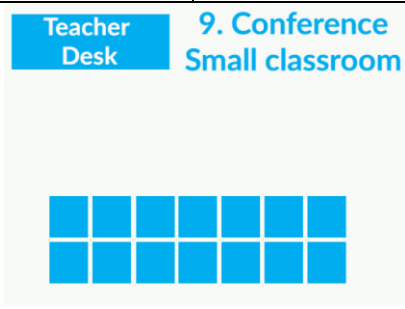
L’insegnante, infine, dà come compito quello di organizzare un lavoro utilizzando il programma in “Excel” di modo da inserire in una tabella i dati relativi a “*Country of birth and ancestry*” che sul sito dell’ABS appaiono su due diversi grafici. Domanda alle studentesse come organizzare questa tabella, ma esse non rispondono attivamente come ad altre domande: solo due studentesse dicono che nella tabella va scritto il titolo e i dati. L’insegnante continua a spiegare dicendo che fare questo tipo di lavoro è importante in quanto la popolazione cambia per effetto delle migrazioni.

## Lezione 10 e lezione 11

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                              |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------|
| Luogo: CBD                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Ora: 08:45/10:25    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Osservazione: doppia lezione (classe 2)                      |
| Scuola: S1                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Insegnante: T3      | Numero studenti: 26                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Materia: Geografia                                           |
| Data: 04/11/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Sesso insegnante: F | Composizione: femminile                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Argomento: La migrazione cinese in Australia e in Queensland |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                     | <p><b>Aula e toponomastica:</b> Aula di media grandezza, con una trentina di banchi, appaiati per due in tre verticali file diverse, posti frontalmente ad una parete luminosa collegata ad un proiettore e al computer dell’insegnante. La cattedra dell’insegnante è posta centralmente di fronte ai banchi. L’aula è quella di Geografia e alle pareti sono appesi cartelloni a tema e alcuni lavori di gruppo.</p> |                                                              |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                              |
| <p><b>Descrizione della lezione.</b> L’insegnante spiega alle studentesse che durante la lezione 10 devono elaborare un pensiero per iscritto sulle ragioni della migrazione cinese in Australia e in Queensland ed elaborare tre frasi per ognuna delle evidenze della presenza della popolazione cinese a Brisbane. Mentre scrive la traccia alla lavagna, le studentesse le pongono alcune domande di chiarificazione.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                              |
| <p><b>3.0 Findings</b></p> <p><b>3.1</b></p> <p><b>1. Why Chinese people migrated to Australia</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>* Gold rush</li><li>* One note</li><li>* Click view – migration:<ul style="list-style-type: none"><li>I. Chinese migration BTN</li><li>II. The federation years 1901-1945</li><li>III. Post WWII 1945 onwards.</li></ul></li></ul> <p><b>2. Why Chinese people migrated to Queensland</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>* Gold rush</li><li>* Shortage of labour</li></ul> <p><b>3.2.</b></p> <p><b>3. Three pieces of evidence of settlement in Fortitude Valley</b></p> <p><i>Symbols - Architecture - Enjoy inn - Ann street sign - Bell - Colours - Carp - Lions - Water feature</i></p> <p>Per tutta la durata della lezione 10, le studentesse lavorano individualmente sul proprio <i>tablet</i>, anche se parlano tra loro (chiacchiericcio di fondo).</p> <p>Alle 09:35 suona la campana e inizia la lezione 11. Le studentesse continuano a lavorare, mentre l’insegnante digita sul suo computer collegato al proiettore e alla lavagna luminosa il sito dell’Ufficio Statistico Australiano – <i>Australian Bureau of Statistic (ABS)</i> (<a href="https://www.abs.gov.au/">https://www.abs.gov.au/</a>). Successivamente interrompe il lavoro delle studentesse per fare domande sui risultati delle loro ricerche. Quattro studentesse rispondono. Alle 10:00 l’insegnante dice di interrompere il lavoro, da finire entro la settimana (scrive le date della consegna alla lavagna).</p> <p>Posizionata tra i banchi della fila sinistra e in piedi di fronte la lavagna luminosa, con la tastiera in mano, l’insegnante spiega cosa sia l’ABS e l’accuratezza delle informazioni che è possibile trovare sul sito. Ne mostra il funzionamento e indica il tipo di ricerca che le studentesse debbano fare: approfondire i dati relativi al suburbio <i>Fortitude Valley</i>, la <i>China Town</i> di Brisbane. Intanto le studentesse interagiscono con il contenuto sul proprio <i>tablet</i>. Alcune studentesse alzano la mano per fare domande (otto studentesse). Tra due di queste studentesse, a partire da una domanda, si articola una piccola discussione sulla differenza tra luogo di nascita (“country of birth”) e origine della famiglia (“ancestry”) (h.10:20). Secondo una studentessa non ha senso chiedere di entrambe perché non ci dovrebbe essere differenza tra i due; secondo l’altra, sua compagna di banco, il luogo di origine della famiglia non necessariamente è legato a quello di nascita. L’insegnante riporta la sua esperienza personale, in cui il suo luogo di nascita è la Nuova Zelanda, nella quale ha vissuto fino ai quattro anni di età prima di essersi trasferita in Australia assieme alla sua famiglia, diventandone cittadini. La studentessa insiste dicendo che non ne capisce la ragione. L’insegnante interrompe la discussione e continua a spiegare, mentre altre studentesse fanno domande di chiarificazione alle quali l’insegnante risponde.</p> |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                              |

## 5.10.5. Maryam e il “Global Learning Project”

### Lezione 12

|                                                                                   |                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                                                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------|
| <i>Luogo:</i> area periferica                                                     | <i>Ora:</i> 15:00/16:00        | <i>Classe:</i> Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | <i>Osservazione:</i> progetto extracurricolare a scelta          |
| <i>Scuola:</i> S2                                                                 | <i>Insegnante:</i> T4 + T (+1) | <i>Numero studenti:</i> 10 (+ 20)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | <i>Materia:</i> “English as a second or foreign language” (EALD) |
| <i>Data:</i> 22/10/2019                                                           | <i>Sesso insegnante:</i> F     | <i>Composizione:</i> mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | <i>Argomento:</i> Energia, acqua e sostenibilità                 |
|  |                                | <i>Aula e toponomastica:</i> Trattandosi di un’attività extracurricolare, il luogo dell’attività non è un’aula, ma una stanza di passaggio di media grandezza, con un grande tavolo al centro e una quindicina di sedie. Una parete è occupata da uno schermo a grandezza parete con una <i>webcam</i> che riprende l’intera stanza, collegato al computer dell’insegnante di Scienze (T8), seduta dalla parte opposta a capotavola del tavolo. La parete destra è occupata interamente da ampie finestre, quella opposta alla parete luminosa è vuota, quella sinistra ha tre porte, due delle quali comunicano con dei corridoi e la terza con uno stanzino. Gli studenti si dispongono intorno al grande tavolo, appaiati per tre di fronte ad un computer (tre computer per i tre gruppi da tre). Una studentessa è seduta all’angolo, da sola e senza computer. |                                                                  |

*Descrizione della lezione.* Il giorno dell’osservazione il D.S. mi accompagna in uno spazio aperto della scuola dove incontro l’insegnante (T4), la quale mi spiega che l’attività inizierà dopo che gli studenti avranno fatto merenda e l’insegnante di Scienze (T) avrà predisposto il collegamento Internet. Quest’ultima appare nervosa per problemi tecnici che spesso sopraggiungono durante i collegamenti con la scuola indiana. Anche questa volta problemi tecnici di collegamento fanno sì che l’attività inizi con 20 minuti circa di ritardo. Quello osservato è il quinto incontro.

L’insegnante di Scienze è seduta di fronte allo schermo luminoso, in collegamento con la scuola indiana, e saluta l’insegnante in India che appare sullo schermo. Tutti gli studenti si salutano.

#### *Classe indiana (descrizione attività)*

L’insegnante indiana introduce l’attività preparata dai suoi studenti: una danza-mimo in un luogo all’aperto. La classe ha adibito il cortile della scuola a teatro, costruendo una sorta di palco con delle stoffe che richiamano un sipario. L’insegnante presenta alcuni studenti della sua classe, in particolare dodici, che mettono in scena uno spettacolo di danza. Il tema al quale si sono ispirati riguarda i problemi ambientali che affliggono le diverse aree del pianeta e l’eccessivo sfruttamento delle risorse naturali da parte dell’uomo. Al termine dello spettacolo, gli studenti indiani esibiscono due cartelli con la scritta “Save water” e “Save planet”. Gli studenti australiani assistono in silenzio allo spettacolo, al termine del quale applaudono.

L’insegnante indiana chiede cinque minuti di pausa per permettere agli studenti di tornare in classe. Tornato il collegamento, l’insegnante indiana riprende con il suo cellulare i venti studenti della sua classe, disposti circolarmente intorno ad un tavolo: fra essi, dodici sono quelli che hanno partecipato alla coreografia, distinguibili dagli altri perché hanno il viso truccato di bianco e sono tutti vestiti di nero; tre indossano vestiti tradizionali e hanno un foglio scritto in mano, pronti per parlare, e i restanti cinque sono disposti dietro agli altri, in silenzio. Una studentessa indiana inizia a parlare nel ruolo di presentatrice e chiede agli studenti australiani se abbiano gradito lo spettacolo. Questi ultimi rispondono affermativamente in coro. Dopodiché descrive il prodotto del loro lavoro: un modello 3D disposto su un tavolo costruito appositamente per il progetto, che raffigura sei scene diverse. Poi passa la parola ai suoi compagni. Due studenti, aiutati da un supporto cartaceo, spiegano che il modello 3D rappresenta in scala ridotta diversi ecosistemi danneggiati da problemi globali, quali la deforestazione, l’inquinamento, il cambiamento climatico e lo scioglimento dei ghiacciai.

Al termine della presentazione, la studentessa-presentatrice chiede agli studenti australiani se abbiano delle domande da fare. Uno studente australiano chiede quanto tempo abbiano impiegato a costruire il modello. Gli studenti indiani rispondono che hanno impiegato tre settimane.

L’insegnante australiana (T4) prende la parola e, dopo aver descritto brevemente la situazione critica relativa alle risorse idriche in Queensland, chiede agli studenti un aggiornamento sull’India, cui l’insegnante indiana risponde.

L’insegnante australiana (T4) chiede agli studenti australiani se abbiano altre domande da fare, ma la risposta è

negativa.

*Classe australiana (descrizione attività)*

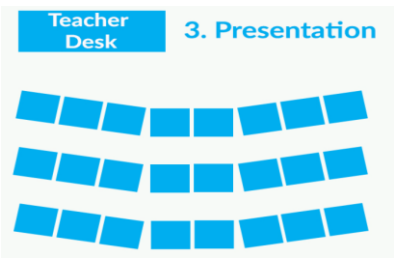
L'insegnante australiana di Scienze prende la parola introducendo l'attività preparata da un gruppo di tre studenti australiani, vale a dire una presentazione in "Power Point" sull'energia. Su dieci studenti australiani, tre presentano l'esperimento in "Power Point"; gli altri due gruppetti da tre parlottano tra di loro ed una studentessa è seduta da sola e non interagisce con nessuno per tutta la durata dell'ora. I tre studenti leggono una pagina ciascuno. Mentre il primo dei tre studenti sta leggendo in inglese fluente il foglio preparato, l'insegnante australiana (T4) gli chiede di leggere più piano.

Al termine della presentazione, uno dei tre studenti chiede agli studenti indiani se abbiano domande da fare. L'insegnante indiana chiede il significato di un termine tecnico usato durante la presentazione.

L'insegnante australiana (S4) fa una battuta alla quale tutti ridono, saluta la classe e dà appuntamento al mese successivo, ricordando che l'appuntamento seguente sarebbe saltato per la festività pubblica indiana del *Diwali*, la festa Indù delle luci. Augura alla classe in India di trascorrere una buona festa. Gli studenti si salutano reciprocamente. Gli studenti australiani salutano quelli indiani nella loro lingua.

## 5.10.6. Thorsten e le lezioni sul cambiamento climatico e l'inclusione sociale

### Lezione 13

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                  |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------|
| Luogo: area periferica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Ora: 09:00/10:10    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Osservazione: lezione            |
| Scuola: S2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Insegnante: T5 + T  | Numero studenti: 22                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Materia: Inglese                 |
| Data: 28/10/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Sesso insegnante: M | Composizione: mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Argomento: Climate change action |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                     | Aula e toponomastica: Aula di media grandezza, 30 banchi, disposti per tre in tre file verticali diverse (due ai lati e una centrale) di fronte a una parete luminosa, collegata al proiettore e ad un computer disposto su un piccolo leggio a lato della parete, postazione dell'insegnante. La parete destra è occupata interamente da ampie finestre, le altre due da cartelloni riguardanti la grammatica Inglese. In aggiunta, sulla parete sinistra è appeso un planisfero. |                                  |
| <p><i>Descrizione della lezione.</i> Prima che la lezione abbia inizio l'insegnante mi presenta un insegnante di sostegno di uno studente con ritardo, che viene portato nella "stanza del sostegno" per tutta la durata della stessa. L'insegnante mi chiede di presentarmi alla classe e di spiegare brevemente il motivo della mia presenza. Dopodiché spiega l'importanza del mio lavoro e di trattare la tematica della GCE, dal momento che viviamo sempre di più in una comunità globale e interconnessa. Fa riferimento, inoltre, ad alcune tematiche inerenti, come l'inclusione o l'isolamento sociali emerse in una lezione della settimana precedente, anche se gli studenti non fanno accenno di ricordare. Segue un momento informale nel quale l'insegnante sollecita gli studenti al racconto di esperienze personali, in particolare di che cosa abbiano fatto di interessante durante il passato week-end. Successivamente l'insegnante scrive sulla lavagna luminosa gli obiettivi di apprendimento e i criteri di successo mentre gli studenti prendono i loro quaderni:</p> <div><div><p><b>LEARNING OBJECTIVE</b></p><p><i>Understand the generic structure of journal writing.</i></p><p><i>Understand how to form an OPINION based on information from different perspectives.</i></p></div><div><p><b>SUCCESS CRITERIA</b></p><p><i>I can write a journal entry on a global issue after considering different perspectives.</i></p></div></div> <p>Chiede poi agli studenti quali tematiche globali vengano loro in mente. Solo uno studente, Jake [che nel corso della lezione ha partecipato attivamente, rispondendo alle domande dell'insegnante ed esprimendo il proprio pensiero rispetto alle questioni legate all'attualità], nomina le proteste di Hong Kong. L'insegnante spiega che la protesta di quei giorni contro l'emendamento alla legge sull'estradizione abbia radici più profonde, legate all'avvicinarsi del termine dell'autonomia politica, economica e istituzionale di Hong Kong dalla Cina, negoziata dal Regno Unito (<i>British colonization</i>).</p> <p>Chiede se ci sono altre questioni globali più vicine a loro. Dato il silenzio degli studenti, mette in luce la questione ambientale. Tre studenti alzano la mano per rispondere. L'insegnante constata un <i>trend</i> riguardante gli studenti di questa età, che costituisce parte del problema: gli studenti non leggono le notizie d'attualità né guardano i telegiornali in famiglia.</p> <p>Sulla lavagna luminosa l'insegnante scrive "GLOBAL WARMING", poi cambiato in "CLIMATE CHANGE" (CC), chiedendo agli studenti di definirlo per poi scriverne le risposte. In media, 4 o 5 studenti (di sesso maschile) alzano la mano per rispondere (che poi sono gli stessi per tutto il corso della lezione). Riporto interamente quanto scritto:</p> <p><b>CLIMATE CHANGE</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• some areas → temperature increase ↑</li><li>• ice cups sea level ↑</li><li>• drought</li><li>• floods</li><li>• extreme weather events</li></ul> |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                  |

L'insegnante riporta il discorso sul fatto che molti scienziati, anche se non tutti, confermino come causa del CC globale l'uomo. Per far questo, introduce un nuovo termine, "anthropogenic", e ne spiega il significato. Cerca su Internet il corretto "spelling", poi scrive sulla lavagna luminosa i possibili fattori causati dall'uomo.

*ANTHROPOGENIC → human caused*

*Carbon emissions*

*Other "greenhouse gases"*

*Fossil fuels*

Riporta il discorso sul fatto che alcune persone credono che il CC non sia causata dall'uomo, anche se la maggior parte degli scienziati affermi il contrario. Collegando questo discorso alla consegna da portare a termine, incoraggia gli studenti a farsi sempre una propria opinione: "*Remember with opinions there's no right or wrong [...] it's what you think about it*", e ricorda che la sua validità sia basata necessariamente sulle evidenze e sulla considerazione di prospettive diverse. Chiede alla classe cosa significhi avere una propria prospettiva. Uno studente risponde che è il proprio punto di vista. Un altro studente viene interrotto dall'insegnante che continua il suo discorso sul fatto che ci siano persone che credano e persone che non credano nel CC. L'insegnante chiede agli studenti cosa ne pensino e scrive sulla lavagna luminosa.

*China – two billion people*

*Australia – 27 million*

L'insegnante chiede cosa si può fare per agire. Uno studente risponde di prendere i mezzi pubblici. L'insegnante stimola altre risposte. Un altro studente fa riferimento al voto. L'insegnante rimarca l'importanza di votare come strumento principale della propria cittadinanza, per decidere del proprio futuro e per fare la differenza.

Facendo riferimento alle Scienze, materia che lui ama insegnare e rispetto alla quale sia specializzato, l'insegnante spiega l'evoluzione umana nel tempo, rappresentandolo graficamente sulla lavagna luminosa, e facendo riferimento al globo terrestre e al planisfero appeso presenti in aula.

#### *EXTINCTION REBELLION*



L'insegnante, mostra agli studenti il video del discorso di Greta Thunberg al *Climate Actions Summit 2019*, reperibile su YouTube con il titolo "*Greta Thunberg resp world leaders at the UN over climate change*" (Source: *United Nations*). Dopo aver chiesto se la conoscessero, lo studente Jake risponde che "she is the biggest meme". L'insegnante approfondisce la questione cercando di capire il perché. Jake riporta come tutti si prendano gioco di lei per via del suo accento e del suo modo di parlare, come la sua domanda pronunciata con enfasi: "How dare you". L'insegnante fa partire il video, ma lo interrompe subito dopo perché lo studente Oscar<sup>212</sup> sta ridendo con il suo compagno di banco, Parker. Chiede, ancora una volta il motivo di tale ilarità, commentando che qualcuno può essere a favore o contro una data questione, ma che bisogna anche sapere il perché. Ad esempio, uno può essere contro Donald Trump, ma non avere motivazioni a riguardo. Oscar risponde all'insegnante che non stia ridendo per il diverso accento, ma perché proprio quel video ha ispirato tutti i memi che esistono su di lei.

L'insegnante scrive le argomentazioni apportate da Greta Thunberg nel video appena visto.

#### *THUNBERG'S ARGUMENT DISTILLED*

- *scientific evidence has been around for 30 years*
- *appropriate action had not been taken*
- *developed countries interested only in economic gain*
- *developing countries are following suit.*

<sup>212</sup> Oscar è lo studente che interviene durante la lezione in maniera oppositiva o scherzosa. Come dirà Thorsten rivolgendosi a me: "You have been a teacher before, haven't you? You know what it's like when you have a class. **I have a class plus Oscar**" (lezione 15, battuta 109).



Rispetto all'ultimo punto, l'insegnante fa riferimento a Brisbane. Jake chiede se l'India possa essere considerata un paese in via di sviluppo o meno, l'insegnante risponde che economicamente può essere considerata una potenza, ma che al suo interno c'è molta povertà e disuguaglianza sociale.

Chiede alla classe di identificare le emozioni di Greta Thunberg emerse dal video. Mentre gli studenti rispondono, l'insegnante riporta le risposte sulla lavagna luminosa.

*Anger / frustration / fear at where the world is headed.*

Intanto l'insegnante cerca su Youtube "*argument against climate action*". Dopodiché mostra il video "*Extinction rebellion protesters disrupt cities in New Zealand and Australia*" e chiede quali azioni estreme possano essere prese a riguardo. Uno studente risponde di eliminare le auto. Un altro studente risponde di informarsi.

L'insegnante scrive sulla lavagna luminosa gli aspetti positivi e negativi della protesta.

#### EXTINCTION REBELLION

| ACTION POSITIVES                      | ACTION NEGATIVE     |
|---------------------------------------|---------------------|
| Awareness (jolt)<br>Disrupt the issue | Repulsed by message |

L'insegnante mostra il video "*Extinction rebellion protesters stage mock funeral and block street in BRISBANE CBD*". L'insegnante, a tal proposito, racconta l'esperienza della figlia dodicenne che ha preso parte alla protesta, rimarcando l'importanza di non essere passivi, ma di ricercare le informazioni. L'insegnante mostra il video della protesta in Nuova Zelanda (*The Guardian – Video New Zealand*) in cui appare scritto un manifesto "*Protest is a human right*" e a Londra (*Is the public losing patience with Extinction Rebellion protests?* – Skynews, Youtube), spiegando la reazione di rabbia delle persone contro i manifestanti che hanno interrotto le corse dei treni, secondo i quali questo è il modo sbagliato di protestare. L'insegnante sintetizza quanto visto.

#### EXTINCTION REBELLION PERSPECTIVE

*Awareness leads to action*

*Government has not take action*

*Citizens have not elected government that will act*

*Citizens are still over-consuming*

#### NON-SUPPORTER PERSPECTIVE

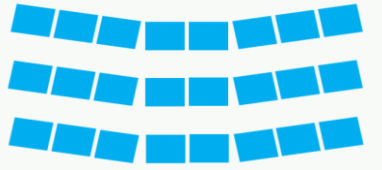
*Not the right sort of action (inconvenienced)*

*Not prepared to self-sacrifice*

*Negative mindset*

L'insegnante ripete che sia un bene avere una propria opinione e, dopo aver domandato e ascoltato le risposte di un paio di studenti, rimarca l'importanza del voto quale strumento per cambiare. Infine, mette in guardia dai mali del consumismo (e dei centri commerciali – con riferimento a quello vicino scuola), facendo riferimento alla tendenza ad accumulare anche ciò di cui non abbiamo bisogno.

## Lezione 14

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------|
| Luogo: area periferica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Ora: 01:50/03:00         | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Osservazione: lezione                      |
| Scuola: S2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Insegnante: T5 (+ T + T) | Numero studenti: 24                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Materia: Inglese                           |
| Data: 30/10/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Sesso insegnante: M      | Composizione: mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | Argomento: Environmental disruption action |
| <div><div>Teacher Desk</div><div></div></div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                          | <p><i>Aula e toponomastica:</i> Aula di media grandezza, 30 banchi, disposti per tre in tre file verticali diverse (due ai lati e una centrale) di fronte a una parete luminosa, collegata al proiettore e ad un computer disposto su un piccolo leggìo a lato della parete, postazione dell'insegnante. La parete destra è occupata interamente da ampie finestre, le altre due da cartelloni riguardanti la grammatica Inglese. In aggiunta, sulla parete sinistra è appeso un planisfero.</p> |                                            |
| <p><i>Descrizione della lezione.</i> L'insegnante scrive sulla lavagna multimediale gli obiettivi e i criteri di successo.</p> <div><div><p><b>LEARNING OBJECTIVE</b><br/>Create a text in response to an ethical issue</p></div><div><p><b>SUCCESS CRITERIA</b><br/>I can contribute to group discussion, and write a 150-200-word journal entry</p></div></div> <p>L'insegnante afferma che il nucleo del libro "Wonder", l'inclusione, possa essere declinato in diversi aspetti discussi, come l'isolamento, l'individualismo, ma anche la compassione e la gentilezza. Poi si rivolge ai due insegnanti di sostegno per dar loro indicazioni sul lavoro da fare. Rispetto alla lezione precedente, è presente un altro studente con bisogni educativi speciali. Ognuno dei due studenti resta nell'aula con accanto l'insegnante di sostegno.</p> <p>In seguito rivolge domande alla classe in riferimento alla tematica affrontata nella lezione precedente. Gli studenti rispondono in coro "Climate change". L'insegnante chiede a due studenti di leggere ad alta voce il testo scritto nella lezione precedente in riferimento allo stimolo: "Is climate change activism acceptable and why?". Gli studenti, attraverso questo testo, dato come compito in classe da finire poi a casa, avrebbero dovuto esprimere la propria idea sul cambiamento globale. Uno studente legge ad alta voce il testo. L'insegnante chiede ad un altro studente di leggere un testo con una posizione contraria. Una studentessa legge il testo. L'insegnante si complimenta con entrambi.</p> <p>L'insegnante chiede agli studenti se abbiano parlato con qualcuno rispetto alle tematiche emerse. Solo lo studente Oscar interviene. Gli altri studenti fanno cenno di no.</p> <p>L'insegnante scrive alla lavagna in stampato maiuscolo "Environmental destruction damage". Chiede quali ambienti siano stati danneggiati dall'uomo. Gli studenti danno le seguenti risposte: "forests"; "oceans"; "cities". A proposito di quest'ultima risposta, l'insegnante specifica che le città siano per definizione ambienti artificiali, costruiti dall'uomo. Riferisce di come alcune città cinesi, come ad esempio quella da cui proviene uno studente cinese al quale chiede la sua città d'origine ("Shanghai" è la risposta dello studente), siano colpite dal problema dell'inquinamento. Lo studente ribatte che la situazione a Shanghai non è tanto grave. L'insegnante generalizza il discorso ad altre città cinesi, aggiungendo che probabilmente Shanghai essendo sulla costa, che indica sulla cartina, abbia un minore tasso di inquinamento. L'insegnante spiega come in queste città le persone debbano usare la mascherina per circolare.</p> <p>L'insegnante mostra il video "2050. A documentary (by Kajasa Lebo and Azanta Thakur)"</p> <p>L'insegnante stoppa il video e riferisce la sua esperienza personale di quando ai suoi tempi non esisteva Internet, e lui guardava le notizie, molte delle quali riguardavano lo sport, in televisione, di cui non esisteva nemmeno il telecomando e i canali si cambiavano con una manopola. Questo perché è importante informarsi (h.2:20). Chiede chi siano i "climate refugee" e a che cosa si riferisca il termine nel video. Tre/quattro studenti alzano la mano per rispondere (h.2:25). L'insegnante chiede se esistano azioni che è possibile intraprendere in questa direzione. Subito Jake alza la mano per rispondere, ma l'insegnante non gli dà la parola, e dice di dar loro il tempo per riflettere (h.2:30).</p> <p>L'insegnante riprende il video, ma lo stoppa qualche secondo dopo quando un giornalista ha appena chiesto a dei giovani quali azioni essi possano attuare per l'ambiente. Esorta gli studenti a rispondere, concedendo loro cinque minuti per ricercare su Internet le informazioni di cui necessitano e cinque per lavorare in gruppo (h.12:40). Poi</p> |                          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |                                            |

scrive sulla lavagna “*Action we or I can take*”. Sotto questo titolo successivamente scrive alcune delle risposte (non tutte) date dagli studenti, aggiungendo che ognuno di loro possa educare qualcun altro, come ad esempio “fratelli, genitori, altri studenti non presenti in questa lezione” (varie risposte date). Poi fa riferimento al fatto che anche un’altra studentessa nel corso di Storia antica abbia fatto riferimento ai meme su *Greta Thunberg*, come aveva fatto Oscar nella lezione precedente.

Mentre gli studenti lavorano in gruppo, l’insegnante gira tra i banchi, poi scrive una traccia sulla lavagna.

*What action can I take to help minimise environmental destruction? Why is it important?*

*150-200 words*

*First person”*

#### *ACTION WE OR I CAN TAKE*

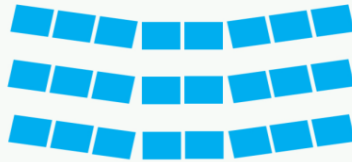
- *Support sustainable energy*
- *Public transport\**
- *Recycle*
- *Planting trees*
- *Avoiding single-use items*
- *Avoid environmentally damaging products*
- *Be an aware consumer*
- *Inbuilt obsolescence\*\**

[\* “Eliminate car” (Jake)]

[\*\*referring to Apple 11: “Do you really need of that?”]

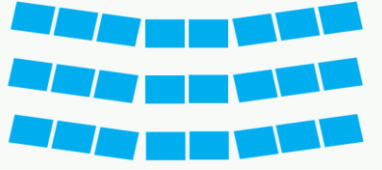
L’insegnante approfondisce il discorso sul consumismo insito in alcuni acquisti. Parla dell’olio di palma e della deforestazione. Distribuisce infine fogli bianchi sui quali gli studenti possano scrivere.

## Lezione 15

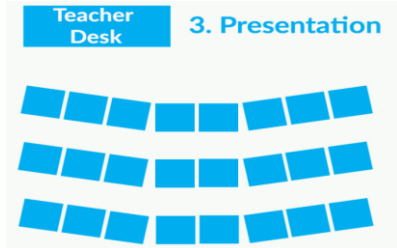
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                               |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------|
| Luogo: area periferica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Ora: 11:55/12:55     | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Osservazione: lezione         |
| Scuola: S2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Insegnante: T5 (+ T) | Numero studenti: 22                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Materia: Inglese              |
| Data: 31/10/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Sesso insegnante: M  | Composizione: mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | Argomento: Inclusivity action |
| <div><div>Teacher Desk</div><div>3. Presentation</div></div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |                      | Aula e toponomastica: Aula di media grandezza, 30 banchi, disposti per tre in tre file verticali diverse (due ai lati e una centrale) di fronte a una parete luminosa, collegata al proiettore e ad un computer disposto su un piccolo leggìo a lato della parete, postazione dell'insegnante. La parete destra è occupata interamente da ampie finestre, le altre due da cartelloni riguardanti la grammatica Inglese. In aggiunta, sulla parete sinistra è appeso un planisfero. |                               |
| <p>Descrizione della lezione. L'insegnante contestualizza la lezione e rimarca nuovamente l'importanza di esprimere la propria opinione in un testo scritto, così come di usare correttamente la punteggiatura. Tre studenti escono con un insegnante di sostegno mentre il resto della classe scrive. L'insegnante circola tra i banchi poi scrive sulla lavagna gli obiettivi e i criteri di successo, assieme ad alcune parole chiave:</p> <div><div><p>LEARNING OBJECTIVE</p><p>Understand the nature of inclusivity, and how it impacts society.</p></div><div><p>SUCCESS CRITERIA</p><p>I can identify an ethical issue within the theme of inclusivity, and develop ideas for my short story.</p></div></div> <div><div><p>LANDIFF</p><p>POLLUTION</p></div><div><p>RENEWABLE</p><p>SUSTAINABLE</p></div><div><p>CONSUMER</p><p>DEGRADATION</p></div><div><p>EDUCATION</p><p>GENERATIONAL</p></div></div> <p>L'insegnante continua a spiegare come gli studenti dovranno lavorare mentre loro continuano a scrivere sulla traccia: "What can you do and why it is important?". L'insegnante chiede a due studenti, un maschio ed una femmina, di leggere quanto hanno scritto. Chiama per nome diverse studentesse, ma tutte rifiutano. Alla fine leggono gli stessi studenti della lezione precedente. L'insegnante fa riferimento all'olio di palma e alla deforestazione causata dal suo uso massivo, alle aziende intensive e al consumo eccessivo di carne. Poi scrive alla lavagna due domande (sotto riportate). Quando gli studenti consegnano il lavoro svolto, l'insegnante riferendosi al lavoro da svolgere sul libro di testo ("Plan a short story") scrive le risposte date dagli studenti alla prima domanda. Concede loro tre minuti per pensare individualmente (h.12:40) e tre minuti per discutere con i compagni di banco. Le risposte degli studenti alla seconda domanda non vengono scritte.</p> <p>INCLUSIVITY – including people</p> <div><div><ul style="list-style-type: none"><li>Who is often or sometimes excluded? Where does it happen? Why?</li></ul><div><div>RELIGION</div><div>ETHNICITY</div><div>LANGUAGE</div><div>MIGRANT</div></div></div><div><div>COGNITIVE ABILITY</div><div>PHYSICAL CAPABILITY</div><div>SOCIO-ECONOMIC</div><div>SEXUALITY</div></div><div><div>GENDER</div><div>SOCIAL INTERACTION</div><div>CULTURE</div></div></div> <div><ul style="list-style-type: none"><li>Is it important to practice inclusivity? Why?</li></ul></div> <p>L'insegnante disegna la parabola della storia – "sizzling start, backfill characterisation, rising tension, climax, resolution (message)" – e una tabella con i punti principali – "ethical issue, message, setting, main characters, how they will be used to explore issue" - e, riferendosi a quanto scritto, spiega i compiti per la lezione seguente.</p> |                      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                               |

## 5.10.7. Alinta e le lezioni sui dilemmi etici

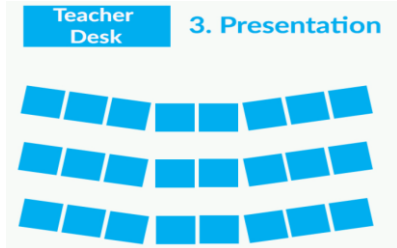
### Lezione 16

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                      |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Luogo: area periferica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Ora: 11:55/13:05    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Osservazione: lezione                |
| Scuola: S2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Insegnante: T6      | Numero studenti: 23                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Materia: Inglese                     |
| Data: 29/10/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Sesso insegnante: F | Composizione: mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Argomento: Ethical dilemmas in texts |
| <div><div>Teacher Desk</div><div>3. Presentation</div></div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                     | <p><b>Aula e toponomastica:</b> Aula di media grandezza. Una trentina di banchi disposti a semicerchio di fronte alla parete luminosa collegata al computer dell'insegnante. L'aula è quella in cui si studia Tedesco, quindi su due pareti (due hanno porte e finestre) ci sono contenuti e lavori riguardanti tale nazione e la sua lingua.</p> |                                      |
| <p><b>Descrizione della lezione.</b> Quando arrivo in classe gli studenti stanno leggendo il libro “Wonder”. L'insegnante intanto scrive la seguente traccia sulla lavagna luminosa.</p> <div><div><p><u>Short story</u><br/>Word limits 300-400 words.<br/>Structure narrative (1st person) – centralized idea, e.g. friendship.</p><p>1 Set the scene<br/>2 Problem – rising action<br/>3 Climax (height of the problem)<br/>4 Resolution</p></div><div><p><u>Requirements within short story</u></p><ul style="list-style-type: none"><li>* 12 sentence types (6-8)</li><li>* Centralised idea – is it clean?</li><li>* Cohesion (lexical)</li><li>* Punctuation : ; () -</li></ul><p>First attempt &amp; short story<br/>1 Read &amp; marked by peer<br/>2 Another peer checks first peers marking<br/>3 You correct</p></div></div> <p>L'insegnante distribuisce il foglio “Task sheet” e fornisce istruzioni su come la consegna debba essere portata a termine. Gli studenti lavorano individualmente per tutta la durata della lezione scrivendo sul loro quaderno mentre l'insegnante gira tra banchi per controllare lo svolgimento dell'attività e per supportare e/o chiarificare la consegna. In particolare, si avvicina a undici di loro; in tre casi, si inginocchia accanto agli alunni. La distanza non mi permette di udire il contenuto delle sue interazioni con gli studenti.</p> <p>Mentre gli studenti stanno ancora lavorando, l'insegnante si siede in cattedra da dove supporta un'alunna seduta al primo banco di fronte.</p> <p>Infine l'insegnante scrive i compiti per la prossima lezione.</p> <p><b>Homework: Thursday 31/10/2019</b><br/><b>Complete first attempt hour story marked by peer. MUST have corrected story complete by end Thursdays lessons!</b></p> |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                      |

## Lezione 17

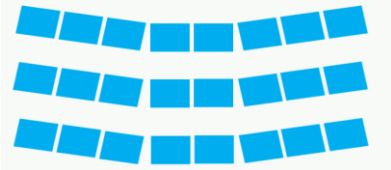
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Luogo: area periferica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Ora: 01:50/03:00    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Osservazione: lezione                |
| Scuola: S2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Insegnante: T6      | Numero studenti: 22                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Materia: Inglese                     |
| Data: 31/10/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Sesso insegnante: F | Composizione: mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Argomento: Ethical dilemmas in texts |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                     | Aula e toponomastica: Aula di media grandezza. Una trentina di banchi disposti a semicerchio di fronte alla parete luminosa collegata al computer dell'insegnante. L'aula è quella in cui si studia Tedesco, quindi su due pareti (due hanno porte e finestre) ci sono contenuti e lavori riguardanti tale nazione e la sua lingua. |                                      |
| <p>Descrizione della lezione. Quando arrivo in aula, gli studenti stanno leggendo il libro “Wonder” mentre l’insegnante sta discutendo con un gruppetto di studenti, tutti maschi (Lucas, Jim, Charlie e altri due studenti) che hanno mostrato comportamenti irrispettosi nei confronti dell’ambiente. L’insegnante li accompagna fuori dall’aula per chiarire la situazione. Gli altri studenti rimasti in silenzio leggono e/o iniziano a scrivere ognuno sul proprio quaderno. Quest’ultima attività, la stessa della lezione precedente, sarà svolta per tutta la durata della lezione. L’insegnante, dopo essere rientrata, chiede agli studenti di interrompere la lettura, di prendere il quaderno e di continuare la storia iniziata nella lezione precedente. Poi scrive la traccia sulla lavagna luminosa, spiegando cosa gli studenti debbano fare.</p> <p>Understand how to incorporate punctuation and dialogue into short stories.</p> <p>Y8 ENGLISH</p> <ol style="list-style-type: none"><li>1. “Wonder” needs to be finished by next week.</li><li>2. “Life sentence” click view.</li><li>3. Complete correctly S.S.</li><li>4. Write journal entry – ideal school holiday.</li></ol> <p>Centralised idea (e.g. friendship)</p> <p>Narrative structure</p> <p>Set the scene</p> <p>Problem – rising action</p> <p>Climax</p> <p>Resolution</p> <p>Successivamente, circola tra i banchi e parla per lungo tempo con undici studenti. Tale attività si estende per tutta la durata della lezione.</p> <p>Alla fine dell’ora, ricorda i compiti per la lezione seguente. Dopo che tutti gli studenti sono usciti dall’aula, una studentessa le chiedere ulteriori chiarificazioni.</p> |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                      |

## Lezione 18

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Luogo: area periferica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Ora: 01:50/03:00    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Osservazione: lezione                |
| Scuola: S2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Insegnante: T6      | Numero studenti: 25                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Materia: Inglese                     |
| Data: 07/11/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Sesso insegnante: F | Composizione: mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Argomento: Ethical dilemmas in texts |
| <div><div>Teacher Desk</div><div>3. Presentation</div></div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                     | <p><i>Aula e toponomastica:</i> Aula di media grandezza. Una trentina di banchi disposti a semicerchio di fronte alla parete luminosa collegata al computer dell'insegnante. L'aula è quella in cui si studia Tedesco, quindi su due pareti (due hanno porte e finestre) ci sono contenuti e lavori riguardanti tale nazione e la sua lingua.</p> |                                      |
| <p><i>Descrizione della lezione.</i> L'insegnante comunica cosa gli studenti debbano fare. Gli studenti scrivono sui loro quaderni mentre l'insegnante si muove tra i banchi. Si piega in ginocchio vicino ai banchi di due studentesse e parla con loro. Poi ritorna in cattedra e riprende il gruppetto di studenti Lucas, Jim e Charlie che chiacchiera lì di fronte. Poi ricorda alla classe che è ben felice di chiarire i loro dubbi (h.2:03pm) e specifica che questa non sia una lezione collettiva, ma che ognuno debba lavorare individualmente. Dopo che si è seduta tre studenti si avvicinano a farle domande. Ricorda le regole di scrittura, mostrando un foglio stampato (h.2:10pm). Gli studenti, nonostante gli avvertimenti dell'insegnante, continuano a parlottare tra loro (continuo rumore di fondo). L'insegnante chiama uno studente al quale restituisce un foglio scritto a penna, corretto (2:15pm). Qualche minuto dopo entra una persona che distribuisce loro dei fogli stampati, ma esprimendosi solo con dei cenni (2:17pm). L'insegnante riprende a circolare tra i banchi. Va vicino alla stessa studentessa dell'inizio. Poi si avvicina ad un gruppetto di studenti che stavano parlottando tra loro (vicino a dove sono posizionata io). Uno studente le porge un foglio, che lei legge; poi fornisce un feedback (h.2:21). Lo studente risponde e le fa un'altra domanda, alla quale l'insegnante risponde. Ne segue una piccola discussione. L'insegnante fornisce un'indicazione sull'uso dei tempi verbali nella storia da scrivere (h.2:24). Poi ritorna verso la cattedra e scrive sulla lavagna.</p> <p><i>Year 8 English</i><br/><i>Short story draft</i><br/>* <i>Ethical issue – can it be evaluated as right or wrong?</i></p> <p>Dopo si siede in cattedra, dove sta per dieci minuti, al termine dei quali si avvicina a quattro studenti (2m e 2f) e parla con loro. Tornata in cattedra, restituisce a tre studentesse dei fogli scritti in corsivo. In particolare ce n'è uno senza nome, lei chiede di chi sia (2:45pm). Dieci minuti dopo scrive i compiti per la lezione successiva, specificandoli (2:57pm).</p> <p><i>Homework</i><br/><i>Work on draft that's due by end of lesson on Monday 11/11/2019.</i></p> <p>Finita la lezione, due studenti chiedono specificazioni.</p> |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                      |

## 5.10.8. Amir e le lezioni sui dilemmi etici e sul veganismo e vegetarianismo

### Lezione 19

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Luogo: area periferica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Ora: 10:15/11:25    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Osservazione: lezione                |
| Scuola: S2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Insegnante: T7      | Numero studenti: 21                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Materia: Inglese                     |
| Data: 30/10/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | Sesso insegnante: M | Composizione: mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Argomento: Ethical dilemmas in texts |
| <div><div>Teacher Desk</div><div>3. Presentation</div><div></div></div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                     | <p><i>Aula e toponomastica:</i> Aula di media grandezza, 30 banchi, disposti per tre in tre file diverse (due ai lati e una centrale) di fronte a una parete luminosa, collegata al proiettore e ad un computer disposto su un piccolo leggìo a lato della parete (postazione dell'insegnante). La parete destra è occupata interamente da ampie finestre, le altre due da cartelloni riguardanti la grammatica Inglese. In aggiunta, sulla parete sinistra è appeso un planisfero.</p> |                                      |
| <p><i>Descrizione della lezione.</i> L'insegnante si avvale di una presentazione in "Power Point" per spiegare agli studenti gli obiettivi della settimana, cosa è richiesto loro e i criteri di valutazione.</p> <div><div><p><i>SLIDE 1</i><br/><i>Students will</i></p><ul style="list-style-type: none"><li><i>In groups come up with a topic for our last journal entry.</i></li><li><i>Engage in a dialogue writing exercise.</i></li><li><i>Watch a "goofy" video on punctuation.</i></li><li><i>Have a time to plan assessment ideas.</i></li></ul></div><div><p><i>SLIDE 2</i><br/><i>Success criteria</i></p><ul style="list-style-type: none"><li><i>I can use a variety of punctuation when writing dialogue.</i></li><li><i>I've "hopefully" learnt one more way to correctly use punctuation.</i></li><li><i>I've started to plan my short story.</i></li></ul></div></div> <p>L'insegnante chiede quali tematiche abbiano trattato nella lezione precedente. Quattro studenti alzano la mano per rispondere. Una studentessa risponde: "Global warming" e "Humanity's future". L'insegnante continua a spiegare avvalendosi di slide.</p> <p><i>SLIDE 3</i><br/><i>Brainstorm final topic</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li><i>Not silly</i></li><li><i>Poignant to your generation</i></li><li><i>Controversial/Universal</i></li></ul> <p>L'insegnante fa dividere gli studenti in piccoli gruppi (un gruppo da 3, tre gruppi da 4, uno da 5 + 1 che è arrivato in ritardo e si è unito al gruppo) perché scelgano in due minuti una tematica globale da sviluppare nel testo. Un rappresentante di ogni gruppo scrive alla lavagna le seguenti tematiche:</p> <div><p><i>Obesity and veganism</i></p><p><i>Racism in Australia and bullying</i></p><p><i>Distrust of leaders</i></p><p><i>Technology addiction</i></p><p><i>Feminism is a lie</i></p><p><i>Large-scale conflict</i></p></div> <p>L'insegnante spiega alla classe che per il loro livello di classe di eccellenza è richiesto che scrivano almeno 2-3 paragrafi intorno al tema centrale. Chiede poi di votare per uno dei temi scelti. Ottiene più voti "Obesity and veganism" (n=8), che sarà la tematica su cui tutti dovranno produrre un testo scritto. A seguire il gruppo "Feminism is a lie" ottiene quattro voti mentre gli altri – "Distrust of leaders; Technology addiction; Large scale conflict – ne ottengono due ciascuno. Il gruppo "Racism in Australia and bullying" non ottiene nessun voto.</p> |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                      |



L'insegnante si meraviglia che un gruppo che sia stato scelto dagli studenti non sia stato votato da nessuno di loro. L'insegnante continua ad esporre le *slides* mentre gli studenti scrivono sui loro quaderni. In una di esse (slide 6), fa partire un video sulla punteggiatura e fa domande.

#### SLIDE 4

Notes on punctuation

|         |          |
|---------|----------|
| General | Dialogue |
|         |          |

#### SLIDE 5

Dialogue exercise

Picture 1      Picture 2

#### SLIDE 6

Life sentence

[Video on punctuation]

Cinque studenti alzano la mano per rispondere. L'insegnante specifica scrivendo alla lavagna. Tre studenti intervengono. L'insegnante continua a spiegare e rivolgere domande. Due studenti si offrono volontari per scrivere quanto hanno scritto. L'insegnante offre ad entrambi un feedback positivo ("Eccellente", "Mi piace"). L'insegnante dà la consegna ed esce dalla classe mentre gli studenti parlano tra loro.

#### SLIDE 7

|         |          |
|---------|----------|
| IDEAS   | PROBLEMS |
| SETTING | ENDING   |

*You can't start a story without knowing your ending.*

Alcuni studenti fanno domande di chiarificazione. L'insegnante richiede 4 volontari per leggere la storia che hanno scritto. I primi due studenti leggono interamente il testo. Altri quattro leggono a coppie, facendo interagire i dialoghi elaborati individualmente.

L'insegnante distribuisce il foglio "Task sheet" che riassume obiettivi, consegna e criteri di valutazione. Prosegue con la presentazione in "Power Point" e la spiegazione su come scrivere una storia.

#### SLIDE 8

*The story of the graph*



*What is a story graph? A story graph is a narrative structure that shows escalation.*

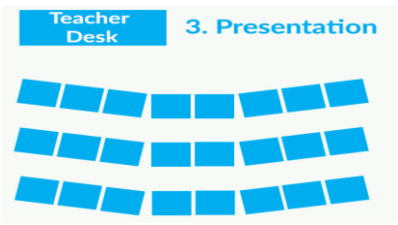
*Start with a sizzling stat*

*Build up tension*

*End with impact*

L'insegnante legge alcune parti del documento. Tre studenti rivolgono domande di chiarimento. L'insegnante dà loro dieci minuti per iniziare a scrivere mentre lui prima scrive qualcosa su un foglio poi completa il registro elettronico. Una studentessa gli rivolge una domanda alla quale l'insegnante risponde riportandola a tutta la classe. Terminati i dieci minuti, la lezione termina.

## Lezione 20

|                                                                                   |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                               |
|-----------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|
| Luogo: area periferica                                                            | Ora: 10:15/11:25    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Osservazione: lezione                                         |
| Scuola: S2                                                                        | Insegnante: T7      | Numero studenti: 21                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Materia: Inglese                                              |
| Data: 01/11/2019                                                                  | Sesso insegnante: M | Composizione: mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Argomento: "Jake Hoover's Pig" and the vegetarianism/veganism |
|  |                     | <p><b>Aula e toponomastica:</b> Aula di media grandezza, 30 banchi, disposti per tre in tre file diverse (due ai lati e una centrale) di fronte a una parete luminosa, collegata al proiettore e al computer dell'insegnante. Su tale parete sono disposti un piccolo leggìo a lato della parete e una cattedra. Sulle pareti destra e sinistra sono appese delle piccole lavagne luminose e dei cartelli sulla grammatica Inglese. La parete in fondo è occupata da finestre e porte trasparenti che danno direttamente nell'area verde che circonda interamente l'istituto.</p> |                                                               |

**Descrizione della lezione.** L'insegnante si avvale di una presentazione in "Power Point" per spiegare agli studenti gli obiettivi della settimana, cosa è richiesto loro e i criteri di valutazione.

### SLIDE 1

#### Lesson objectives

- Record homework – find three additional moral –ethical dilemmas in the novel "Wonder".
- Read "Jake Hoover's Pig and plot the story details on a story graph.
- Discuss the ethical surrounding vegetarianism.
- Write their 3<sup>rd</sup> and final journal entry

### SLIDE 2

#### Success criteria

- I can plot a short story' elements.
- I have completed my final journal effectively.

L'insegnante chiede agli studenti di distribuire i libri di testo e, in riferimento ad esso, spiega cosa devono fare. Specifica che tra tre settimane dovranno affrontare il test il cui punteggio andrà direttamente in pagella e sarà visionato dai genitori. Uno studente fa una domanda di chiarificazione.

L'insegnante continua a spiegare e, prendendo dal banco di uno studente un foglio scritto a penna, dice di fare riferimento a quei *feedback* quando scriveranno il testo. Dopodiché, prendendo il libro, comunica il numero di pagina (216) e la spiega. Mostra, poi, la terza slide con le tracce del lavoro da fare.

### SLIDE 3

Q1. What message does this story have about man's relationship with animals?

Q2. Describe Jake's relationship with animals – can you relate to Jake's plight - world view?

Tre studenti leggono a voce alta la pagina del testo. L'insegnante dà indicazioni sul testo che devono scrivere. Gli studenti lavorano individualmente e rispondono per iscritto alle domande fornite dall'insegnante. Inizialmente gli studenti chiacchierano tra loro, ma l'insegnante specifica che si tratta di semplice comprensione del testo, quindi che devono lavorare da soli.

L'insegnante dopo una decina di minuti chiede agli studenti di leggere le risposte ad alta voce, poi continua ad approfondire quanto emerso. Tre studenti leggono. L'insegnante presenta la quarta slide che rappresenta il grafico della storia e a cui gli studenti devono riferirsi per individuarlo nel testo letto. Nel frattempo l'insegnante circola tra i banchi. Successivamente presenta una slide che fa riferimento ad un sito che gli studenti devono visitare.

### SLIDE 4

#### Thoughts to chew

Imagine (Broccoli versus hotdog)

#### Website

<https://vegetarian.procon.org>

L'insegnante e gli studenti che hanno un *tablet* visitano la pagina del sito in cui sono riportati i pro e i contro di questioni globali attuali, in particolare il vegetarianismo (tematica votata a maggioranza durante la lezione)

precedente) - “Should people become vegetarian?”.

L’insegnante mostra “Australia’s Vegan Fight | 101 East”, un video delle proteste in Melbourne organizzate dagli attivisti australiani in difesa dei diritti degli animali, contro il loro sfruttamento e la crudeltà della loro morte. Per problemi tecnici, il video si interrompe dopo qualche minuto. L’insegnante spiega che si tratta di una lotta contro la violazione dei diritti degli animali e la violenza su di essi. Sottolinea l’importanza di essere consumatori critici e fa riferimento all’importanza di agire. Fa un esempio di come, diversamente dal passato, il fatto che ora nei supermercati ci siano sei/sette tipi di uova sia dovuto proprio all’esistenza di questi movimenti. Dà poi la consegna di scrivere, esplicitando il tempo (25 minuti) e alcune ulteriori indicazioni riassunte nella slide.

#### *SLIDE 5*

*Remember to:*

*Central idea*

*Figurative language*

*Personal pronouns and difficult words*

*Paragraphing*

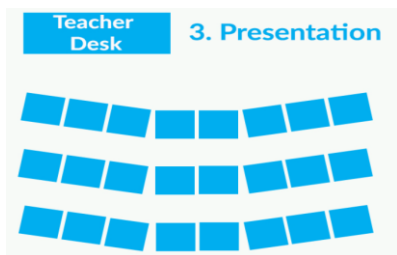
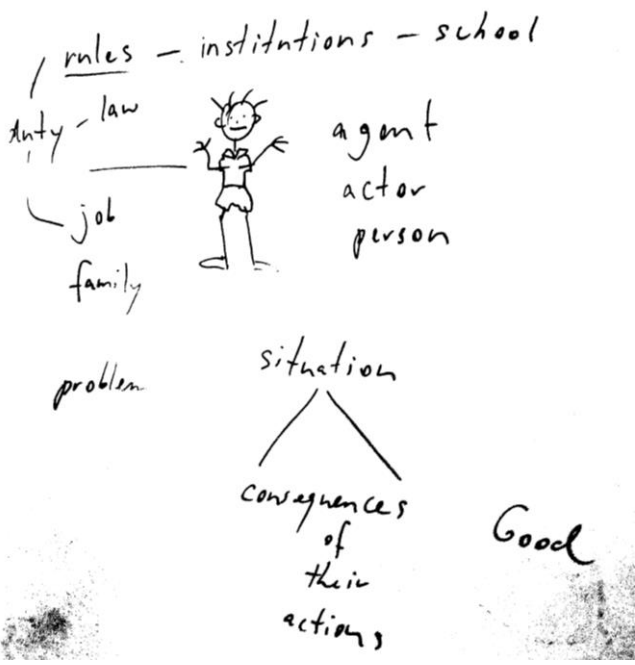
*Variety of sentences*

*Variety of punctuation*

Gli studenti scrivono sui loro quaderni. Alcuni fanno domande di chiarificazione. L’insegnante risponde e rivolge loro alcune domande. Tre studenti rispondono. Uno studente al primo banco chiede all’insegnante se sia vegetariano. Lui risponde affermativamente, raccontando della sua esperienza all’Università, terminata per problemi di anemia. Specifica che, attualmente, lo è per quattro giorni a settimana, e nel resto mangia pollo evitando la carne rossa. Gli studenti continuano a scrivere mentre lui circola tra i banchi.

Finita la lezione, l’insegnante chiede chi abbia finito di leggere il libro. Tutti gli studenti alzano la mano affermativamente.

## Lezione 21

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                      |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------|
| Luogo: area periferica                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Ora: 01:50/03:00    | Classe: Grade 8                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Osservazione: lezione                |
| Scuola: S2                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Insegnante: T7      | Numero studenti: 20                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Materia: Inglese                     |
| Data: 04/11/2019                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Sesso insegnante: M | Composizione: mista                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | Argomento: Ethical dilemmas in texts |
| <div><div>Teacher Desk</div><div>3. Presentation</div><div></div></div>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                     | <p><b>Aula e toponomastica:</b> Aula di media grandezza, 30 banchi, disposti per tre in tre file diverse (due ai lati e una centrale) di fronte a una parete luminosa, collegata al proiettore e al computer dell'insegnante. Su tale parete sono disposti un piccolo leggìo a lato della parete e una cattedra. Sulle pareti destra e sinistra sono appese delle piccole lavagne luminose e dei cartelli sulla grammatica Inglese. La parete in fondo è occupata da finestre e porte trasparenti che danno direttamente nell'area verde che circonda interamente l'istituto.</p> |                                      |
| <p><b>Descrizione della lezione.</b> L'insegnante si avvale di una presentazione in "Power Point" per spiegare agli studenti gli obiettivi della settimana, cosa è richiesto loro e i criteri di valutazione.</p> <div><div><p><b>SLIDE 1</b><br/><i>Lesson objectives</i></p><ul style="list-style-type: none"><li>• Write a response to an ethical dilemma.</li><li>• Conference with the teacher about my short story.</li></ul></div><div><p><b>SLIDE 2</b><br/><i>Success criteria</i></p><ul style="list-style-type: none"><li>• I have written a response to an ethical dilemma.</li><li>• I have conferenced with the teacher about my short story.</li></ul></div></div> <p>L'insegnante spiega cos'è un dilemma etico attraverso un esempio scritto sulla "Slide 3" ed uno schemino esemplificativo accanto.</p> <div><div><p><b>SLIDE 3</b></p><p><i>Ethical dilemma</i></p><p>Jim has the responsibility of filling a position in his firm. His friend Paul has applied and is qualified, but someone else seems even more qualified. Jim wants to give the job to Paul, but he feels guilty, believing that he ought to be impartial (unbiased). That's the essence of morality, he initially tells himself. This belief is, however, rejected, as Jim resolves that friendship has a moral importance that permits, and perhaps even requires, partiality (bias) in some circumstances. So he gives the job to Paul. Was he right?</p></div><div></div></div> <p>L'insegnante continua a spiegare e a fare domande ("What I have to do in this situation?"), alle quali gli studenti rispondono apportando alcuni esempi (3 studenti). Nel fornire un esempio, una studentessa al primo banco si volta e si rivolge ad un compagno, specificando quanto detto.</p> <p>L'insegnante dà agli studenti 3 minuti per scrivere, al termine dei quali continua a chiedere e gli studenti ad alzare la mano per rispondere (una decina di studenti). L'insegnante fa leggere 5 studenti (maschi) che avevano alzato la mano. L'insegnante specifica quanto detto dagli studenti e aggiunge che il dilemma etico abbia a che fare con un</p> |                     |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                      |

problema, mostrando la "Slide 4".

#### SLIDE 4

*Ground covered so far:*

*Sizzling starts*

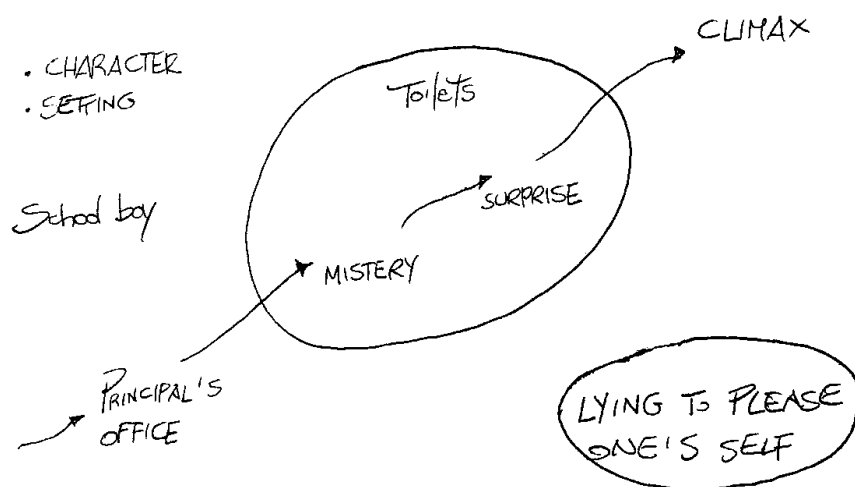
*Dynamic dialogue*

*Consider-tightening tension (one note)*

Uno studente (maschio) interviene lungamente senza essere interpellato. L'insegnante commenta che è un buon esempio. L'insegnante continua a fare domande e gli studenti a rispondere. Una studentessa interviene spontaneamente per fare una domanda, alla quale l'insegnante risponde che ne avrebbero discusso in privato. L'insegnante si riferisce al libro e proietta la "Slide 5", alla quale aggiunge per iscritto dei concetti.

#### SLIDE 5

*Let's generate an idea together into a story plan*



L'insegnante continua a spiegare. Aggiunge che per scrivere una storia gli studenti debbano essere consapevoli di questi elementi ("formula"), allo stesso modo della necessità di conoscere gli ingredienti per coloro che preparino una torta. Dà agli studenti 25 minuti per scrivere, offrendo la possibilità di offrire un feedback-assistenza a coloro che vogliano discutere della loro idea con lui alla cattedra.

Mentre gli studenti scrivono, l'insegnante fornisce un feedback a 9 (7 maschi, 3 femmine) studenti.



## 6. Analisi dei dati e presentazione dei risultati

*Ma se anche K. aveva l'ardire di fare tutto ciò, la difficoltà della stesura dell'istanza rimaneva soverchiante. Tempo addietro... il pensiero delle possibili difficoltà non l'aveva nemmeno sfiorato... Oggi... l'istanza doveva essere redatta. Se, come era molto probabile, non trovava il tempo necessario in ufficio, doveva farlo a casa durante la notte. Se anche le notti non fossero state sufficienti, avrebbe dovuto prendersi delle ferie. Bisognava solo evitare di rimanere a metà strada: quella era sempre e comunque la cosa più insensata... L'istanza comportava senza dubbio un lavoro quasi interminabile. Non era necessario avere un temperamento molto apprensivo per arrivare rapidamente a pensare che fosse impossibile riuscire a portarla davvero a termine. Non per indolenza o ambiguità... ma perché bisognava riportare alla memoria, illustrare e analizzare sotto ogni punto di vista tutta la propria vita nelle più piccole azioni e avvenimenti... Ma K. doveva iniziare adesso.*

Kafka, F. (1925/1995). *Der prozess*. Trad. It. Il processo. L'ordinaria amministrazione dell'assurdo. Verona: Demetra, pp.147-148.

*Io la vorrei fare entrare in questa mia specie di pensatoio; mostrarle le carte che m'ingombrano; impegnarla in queste collezioni, e manie, e idee fisse: finché uno le vede cristallizzarsi in "linee", in caratteri e in sistemi di pensiero. [...] Ma non ho altro da offrirle... Sono proprietario delle mie proprie idee; e della solitudine.*

Contini-Vigolo, p. 452 (18 maggio 1933). Non a caso: «da quel tanto di solitudine temprato a meglio scavare», in G. Contini (1945). *Aldo Capitini I*, in *Amicizie*, p.37.

### 6.1. Una riflessione metodologica

Questa fase della ricerca ha richiesto un passo in avanti rispetto alle operazioni concettuali compiute fin qui.

In riferimento alla fase di costruzione del quadro teorico, i dati in mio possesso si collocano all'interno dell'insieme dei paradigmi, delle teorie e dei modelli (cfr Parte prima) adottato come cornice concettuale per lo studio.

In riferimento alla fase di costruzione della raccolta, i dati in mio possesso sono stati rilevati all'interno di un "qui ed ora", a cui io stessa ho preso parte. Quel "qui ed ora", a sua volta, è stato inserito all'interno di un contesto spazio-temporale che, come descritto nel precedente capitolo, è stato, al contempo, locale, nazionale e globale, poiché specifico della scuola di una *certo* quartiere di una *certa* città in un paese e un continente diversi.

In riferimento alla pratica didattica, i dati in mio possesso riguardano l'insieme delle quarantuno lezioni che i dodici insegnanti di due continenti diversi hanno orientato alla GCE e poi tradotto in aula.

Dal punto di vista dell'analisi e presentazione fatta a posteriori, i dati sono "un enorme quantità di informazioni" che sono state "accumulate", come riportato da Cohen, Manion e Morrison (2018) in riferimento al problema del sovraccarico implicito nelle analisi qualitative (p.462). Il processo di riduzione e selezione, preliminare a quello di organizzazione, si traduce nella scelta del ricercatore di focalizzare l'attenzione su ciò che è rilevante.

Il paragrafo che segue esplicita le scelte metodologiche, in termini di operazioni concettuali richieste, che hanno portato al passaggio dal quadro teorico, in un certo senso messo “in stand-by” nella fase di raccolta dati, ad uno di riferimento per la pratica, a partire da esso.

### **6.1.1. Una sintesi del percorso di ricerca fino a questo punto**

La letteratura sulla GCE, passata in rassegna secondo criteri di ricerca espliciti, è stata identificata e ricostruita al fine di far luce sull’oggetto della rilevazione, “una lezione in aula per la GCE”. Essa ha fornito delle “evidenze”, declinate secondo due livelli gerarchici:

- uno generale, attinente alle definizioni di GCE che riguardano finalità educative;
- uno specifico, pertinente ad alcune proprietà empiricamente rilevabili.

Così ricostruite, tuttavia, l’uso *tout-court* di tali evidenze in questa fase dello studio è stato limitato per la loro intrinseca caratteristica di dati decontestualizzati, che assumono il loro significato globale solo quando considerate all’interno delle ricerche entro le quali sono state prodotte. La revisione della letteratura, tuttavia, orientata ad ampliare la visuale del fenomeno più che a restringerla, non ha ridotto ulteriormente i criteri di selezione, riconducibili, ad esempio, agli obiettivi conoscitivi delle ricerche o a contesti spazio-temporali specifici (una certa area geografica o un ordine di scuola specifico). Il risultato di tale operazione è stata la classificazione delle definizioni e delle evidenze delle lezioni in aula per la GCE, riferibili all’ambito educativo e didattico.

In ambito educativo, le definizioni di GCE sono state riferite alla parte di letteratura che ne abbia fornito una concettualizzazione disambiguata (“GCE è...”). Esse hanno fornito una visione d’insieme, che potrebbe orientare, ad esempio, una pianificazione curricolare estesa nel tempo e nello spazio, e sono state assegnate a tre categorie. Tali categorie sono state individuate sulla base dei rimandi ai temi della:

- definizioni con un rimando all’internazionalizzazione e/o globalizzazione della cittadinanza globale e ad una concettualizzazione di cittadino globale;
- definizioni con un rimando alla giustizia sociale e al rapporto tra cittadinanza nazionale e cittadinanza globale;
- definizioni con un rimando alle questioni, problemi, o sfide globali, e al ruolo degli “educatori di cittadinanza globale”.

In ambito didattico, le evidenze delle lezioni in aula per la GCE sono state riferite alla parte di letteratura che abbia avuto come termine di ricerca la “GCE” e come limite spazio-temporale il contesto scolastico, in particolare la lezione in aula. Esse hanno fornito una visione microanalitica degli elementi ricorrenti all’interno di una lezione in aula per la GCE e sono state assegnate a quattro categorie. Tali categorie sono state individuate sulla base dei rimandi alla funzione riconducibile a:

- soggetti: evidenze con rimandi al ruolo dei soggetti per la GCE;
- oggetto: evidenze con rimandi ai contenuti per la GCE;
- metodologia: evidenze con rimandi alle modalità per la GCE;
- contesto spazio-temporale: evidenze con rimandi ai luoghi e ai tempi per la GCE.

L’esigenza di estendere il quadro teorico in ambiti che non riguardino direttamente la GCE trova il suo fondamento nella considerazione della non esaustività del quesito inizialmente posto alla letteratura prodotta in quest’ambito. In altri termini, la letteratura sulla GCE, revisionata in base ai criteri che avrebbero potuto rispondere alla mia domanda di ricerca, è risultata limitata nella sua



funzione di offrire una visione organica ed una concezione teorica condivisa del fenomeno in esame.

Questa considerazione ha portato ad includere nel quadro teorico le concettualizzazioni in altri ambiti teorici e della ricerca. In particolare, quelle che ho considerato rilevanti riguardano:

- a livello macro: la dimensione nazionale del contesto istituzionale-educativo e quella sovranazionale delle indagini comparative internazionali sull'educazione alla cittadinanza;
- a livello micro: la dimensione sovranazionale del costrutto del clima di classe aperto, come utilizzato in tutti i cicli d'indagine dell'IEA sull'educazione civica e sull'educazione alla cittadinanza, e la dimensione della lezione in aula in termini di tassonomia degli obiettivi.

Tali elaborazioni, pur non riferendosi direttamente alla GCE, includono dimensioni del contesto d'aula che sono ricomprese al suo interno, come la valutazione, la rilevazione degli aspetti comunicativi, partecipativi e interattivi orientati alla cittadinanza e gli obiettivi didattici e che, implicitamente, rimandano ad un vincolo spazio-temporale definito. La scelta di includerle nello studio ha permesso di inquadrare la questione da un altro punto di vista, o meglio, da altri quattro punti di vista, e di ordinare le evidenze delle lezioni in aula per la GCE all'interno di una griglia di analisi delle lezioni per la GCE.

Questi punti di vista sono stati integrati nella concettualizzazione della lezione in aula per la GCE, che ha costituito una sintesi della letteratura analizzata, fornendo un riferimento concettuale alle singole "evidenze" della letteratura. Essa ha permesso di restringere il campo a tre elementi che il presente lavoro ha considerato fondamentali e imprescindibili:

- obiettivi della lezione in aula per la GCE;
- contenuti della lezione in aula per la GCE;
- interazioni all'interno di una lezione in aula per la GCE.

In definitiva, il processo di revisione della letteratura selezionata per il quadro teorico ha ricostruito gli elementi rilevanti rispetto al mio oggetto della rilevazione, validati dalla comunità scientifica. Questo quadro teorico è stato formulato *prima* della raccolta e dell'interpretazione dei dati, ed ha permesso di osservare il fenomeno osservato da un angolo visuale "macro", all'interno di uno scenario molto ampio.

La tabella 1 sintetizza il percorso di ricerca nei suoi caratteri essenziali, secondo le categorie di questo studio.

**Tabella 1 Una sintesi del percorso di ricerca a partire dal quadro teorico**

| <b>Cosa</b>                                         | <b>Come</b>                                                    | <b>Dove</b>     | <b>Perché</b>                                                         |                                                                                            |
|-----------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Operazione concettuale</i>                       | <i>Riferimenti quadro teorico</i>                              | <i>Capitolo</i> | <i>Rilevanza per lo studio</i>                                        | <i>Prodotto di ricerca</i>                                                                 |
| Ordinamento<br>Sistematizzazione<br>Classificazione | Revisione della letteratura<br>Categorizzazione delle evidenze | 1               | Evidenze educative<br>Evidenze didattiche                             | Definizioni di GCE<br>Evidenze didattiche di GCE                                           |
| Analisi<br>Ordinamento                              | Contesto nazionale<br>Contesto internazionale                  | 2               | Curricolo<br>Indagini comparative                                     | Individuazione di elementi del curricolo dichiarato per la GCE<br>Elementi di cittadinanza |
| Ordinamento<br>Sistematizzazione                    | Clima di classe aperto<br>Tassonomia di Bloom                  | 3               | Evidenze civiche e di cittadinanza<br>Ordinamento obiettivi didattici | Griglia di lettura di una lezione in aula per la GCE                                       |

### 6.1.2. Un'anticipazione del percorso di analisi

Il processo dell'analisi ermeneutica ha avuto inizio con la riflessione sulle trascrizioni delle lezioni.

Questa prima fase è stata resa difficoltosa dalla mole dei dati raccolti per due anni, sia all'interno del quadro teorico, con tutti i livelli di complessità che lo studio della GCE ha richiesto, sia nei contesti italiano ed australiano, "opposti", sin a partire dalla loro collocazione geografica. L'uso della griglia di lettura di una lezione in aula per la GCE, in tal senso, costituendo la sintesi concettuale del quadro teorico dello studio prima dell'inserimento sul campo, ha assunto la valenza di guida, sollecitando inizialmente un senso di "familiarità". Alcuni termini, concetti e temi della pratica didattica, infatti, hanno fatto emergere quei "segmenti di conoscenza implicita" del quadro teorico (Trinchero, 2002, p.196), con un rimando diretto alle evidenze della letteratura. Questi dati, tuttavia, scaturiti a posteriori, non potevano essere confrontati con la letteratura senza una valutazione globale del contesto entro il quale erano stati rilevati. Questa esigenza ha richiesto una modifica della griglia, parziale rispetto agli elementi contestuali che andavano via via emergendo, e ha creato un senso di "estraneità" rispetto al codice delle lezioni, ri-tra-scritto a partire da quello orale, flusso di parole senza punteggiatura espresse in lingua italiana ed inglese e in slang romano ed australiano.

In una seconda fase, l'operazione di chiarificazione del senso di quei dati, implicita dell'analisi ermeneutica, ha portato ad una ricostruzione del parlato di insegnanti e studenti e a nuove concettualizzazioni, che sono andate oltre quell'"immediatamente dato", creando "nuove differenziazioni e interrelazioni nel testo, [ed] estendendo e ridefinendo il significato immediato" (Trinchero, 2002, p.375).

Questa riflessione, che riguarda la tecnica di analisi ermeneutica, ha richiesto, in ogni caso, di essere espressa quale riferimento del processo successive, che ha portato ad una focalizzazione maggiore dei dati ricostruiti dallo studio.

## 6.2. La pratica della trascrizione come punto di inizio dell'analisi

Come riportato nel capitolo 4, le trascrizioni sono state lo strumento della prima fase dell'analisi. Esse hanno permesso di contestualizzare i contenuti delle lezioni, registrate attraverso dispositivi video (in Italia) e audio (in Australia), poi ordinate secondo le notazioni del sistema di trascrizione adottate dallo studio. Nello specifico, esse hanno prodotto un numero di pagine e di battute variabili, come riportato nelle tabelle 2 e 3.

**Tabella 2 Le trascrizioni delle lezioni italiane**

|                   | <b>Italia</b>        |                       |
|-------------------|----------------------|-----------------------|
|                   | <i>numero pagine</i> | <i>numero battute</i> |
| <i>Lezione 1</i>  | 34                   | 595                   |
| <i>Lezione 2</i>  |                      |                       |
| <i>Lezione 3</i>  | 24                   | 448                   |
| <i>Lezione 4</i>  |                      |                       |
| <i>Lezione 5</i>  | 17                   | 332                   |
| <i>Lezione 6</i>  |                      |                       |
| <i>Lezione 7</i>  | 8                    | 143                   |
| <i>Lezione 8</i>  |                      |                       |
| <i>Lezione 9</i>  | 9                    | 170                   |
| <i>Lezione 10</i> |                      |                       |
| <i>Lezione 11</i> |                      |                       |
| <i>Lezione 12</i> | 41                   | 755                   |
| <i>Lezione 13</i> |                      |                       |
| <i>Lezione 14</i> |                      |                       |
| <i>Lezione 15</i> | 18                   | 237                   |
| <i>Lezione 16</i> | 22                   | 340                   |
| <i>Lezione 17</i> | 8                    | 101                   |
| <i>Lezione 18</i> | 18                   | 208                   |
| <i>Lezione 19</i> | 22                   | 292                   |
| <i>Lezione 20</i> |                      |                       |
| <i>Lezione 21</i> | 18                   | 266                   |

**Tabella 3 Le trascrizioni delle lezioni australiane**

|                   | <b>Australia</b>     |                       |
|-------------------|----------------------|-----------------------|
|                   | <i>numero pagine</i> | <i>numero battute</i> |
| <i>Lezione 1</i>  | 12                   | 122                   |
| <i>Lezione 2</i>  | 12                   | 47                    |
| <i>Lezione 3</i>  |                      |                       |
| <i>Lezione 4</i>  | 11                   | 142                   |
| <i>Lezione 5</i>  | 6                    | 85                    |
| <i>Lezione 6</i>  |                      |                       |
| <i>Lezione 7</i>  | 20                   | 188                   |
| <i>Lezione 8</i>  | 20                   | 156                   |
| <i>Lezione 9</i>  |                      |                       |
| <i>Lezione 10</i> | 22                   | 177                   |
| <i>Lezione 11</i> |                      |                       |
| <i>Lezione 12</i> | 19                   | 297                   |
| <i>Lezione 13</i> | 26                   | 351                   |
| <i>Lezione 14</i> | 30                   | 362                   |
| <i>Lezione 15</i> | 34                   | 258                   |
| <i>Lezione 16</i> | 9                    | 122                   |
| <i>Lezione 17</i> | 6                    | 96                    |
| <i>Lezione 18</i> | 4                    | 74                    |
| <i>Lezione 19</i> | 15                   | 193                   |
| <i>Lezione 20</i> | 12                   | 120                   |
| <i>Lezione 21</i> | 14                   | 158                   |

Delle tabelle si vogliono porre in risalto due elementi.

Il primo riguarda la lunghezza delle pagine, che, a seconda della focalizzazione maggiore sui contenuti o sulle attività, è risultata più o meno estesa.

Il secondo riguarda l'unione di due o tre lezioni in una “estesa”, opzione realizzata in entrambi i contesti. In particolare, sette insegnanti, quattro in Italia e tre in Australia, hanno effettuato un cambio di orario, chiedendo la disponibilità da parte dei colleghi, al fine di fornire un tempo continuativo alle azioni della lezione.

Tali aspetti, approfonditi nell'analisi delle lezioni secondo un approccio ermeneutico, hanno posto in evidenza tre elementi principali delle lezioni per la GCE, che hanno rappresentato le tre direttrici dell'analisi dei dati:

1. gli obiettivi, analizzati in termini del parlato dell'insegnante durante la presentazione della lezione (*sottoparagrafo 6.2.1.*);
2. i contenuti, analizzati in termini del parlato dell'insegnante e, nell'attività di presentazione di lavori di ricerca, degli studenti (*sottoparagrafo 6.2.2.*);
3. le interazioni tra insegnante e studenti, analizzati in termini del parlato degli studenti (*sottoparagrafo 6.2.3.*).

### **6.2.1. Obiettivi della lezione per la GCE**

Gli obiettivi delle lezioni sono stati collocati all'interno di due categorie:

- conoscenza di determinate tematiche;
- specifiche attività di gruppo, quali discussione o creazione di un prodotto (es. un cartellone o un incontro con studenti di un paese diverso, mediato da strumenti multimediali).

Nella letteratura della GCE, le ricerche analizzate dallo studio sono state riportate a queste due categorie. In particolare, gli obiettivi didattici (“learning aim”, “objective”) delle lezioni sono stati così esplicitati:

- conoscenza di determinati aspetti del mondo contemporaneo che evidenzino l’interrelazione tra le diverse aree del mondo globalizzato in ambiti diversi (es. economia, società, cultura, politica) (Damiani, 2018; Leek, 2016);
- conoscenza degli idiomi in uso nell’ambito delle comunità in diversi luoghi del mondo (Tichnor-Wagner et al., 2016);
- conoscenza del genere letterario dell’haiku che metta in risalto l’amore ed il rispetto per il mondo naturale (Takenaga, 2018);
- abilità (“skill”) da spendere nel mercato del lavoro globale (DiCicco, 2016);
- conoscenza di alcune produzioni artistiche (es. stencil), letterarie (es. poemi) e delle scienze umane (es. casi studio antropologici) che illustrino le modalità attraverso le quali determinati problemi sono stati affrontati e risolti (Wang & Hoffman, 2016);
- discussione e simulazione (“simulation game”, “role play”, “brainstorming”) rispetto a tematiche specifiche per supportare il pensiero critico, indipendente e divergente (Mracová, 2016; Chong, 2015; McNaughton, 2014; 2010).

Nella ricerca educativa, questi obiettivi, dal punto di vista degli studenti, sono definiti obiettivi personali di padronanza, di prestazione e sociali (Hattie, 2012).

Nello studio, gli obiettivi sono stati individuati quando l’insegnante ha presentato la lezione. Diversamente dai momenti canonici codificati in letteratura (Hattie, 2012; Calvani, 2014), esso non ha corrisposto al suo “avvio”. Calvani (2014), ad esempio, considera in questa fase anche le azioni riferibili al “piano della prossemica e della gestualità, e un po’ meno sul piano verbale”, comprendendo anche quelle di preparazione dal punto di vista fisico, come perlustrare l’aula, aprire le finestre, spostare gli oggetti non posizionati o raccogliere le cartacce) (p.77). Le azioni dell’insegnante indirizzate a predisporre l’ambiente e ad “entrare in situazione” (Calvani, 2014, p.77) non sono state analizzate poiché, durante raccolta dei dati, ho rilevato un “momento di tolleranza” (l’equivalente scolastico del “quarto d’ora accademico”) all’interno del quale tutti gli insegnanti hanno gestito due momenti.

In primo luogo, essi hanno coordinato la mia collocazione all’interno dell’aula, materiale e non materiale. Dal punto di vista materiale, ha riguardato la scelta del “mio angolo prospettico”, ricavato dallo spostamento di banchi e sedie e dall’individuazione dei punti d’appoggio dei due dispositivi di registrazione (video in Italia, audio in Australia) e da quello non materiale, lo scambio di battute informali, pensieri, considerazioni o informazioni e specificazioni sulla lezione. In un secondo momento, essi hanno preparato i materiali per la lezione (es. dispositivi multimediali, “mystery-box”, libro di testo). Il parlato in questa fase è stato un vociare indistinto emesso dagli studenti con diversa intensità e frequenza, che hanno raggiunto anche picchi di considerevole entità, probabilmente per uno spostamento dell’attenzione dell’insegnante rispetto alla gestione del comportamento degli studenti. Conseguentemente, esso non è stato ricostruito nelle trascrizioni, indecifrabile dalla mia percezione uditiva.

In virtù di queste considerazioni, il momento di comunicazione degli obiettivi ha coinciso con l’avvio della lezione, e delle trascrizioni<sup>213</sup>.

---

<sup>213</sup> Hanno fatto eccezione due lezioni in Australia, già avviate al momento del mio ingresso in aula; in questo caso, gli obiettivi sono stati esplorati durante il *post-lesson debriefing*.

Nei termini dell'analisi, gli obiettivi della lezione per la GCE, dal punto di vista dell'insegnante, hanno permesso di ricostruire ciò che questi, durante la fase di preparazione del "copione possibile degli eventi" della lezione (Calvani, 2014, p.65), ha considerato rilevante per la GCE da tradurre nella pratica didattica, integrato ad altri argomenti già affrontati in quella fase del programma. In altre parole, esso ha posto in risalto la scala delle sue priorità in termini di GCE, traducendosi nella preparazione di una lezione *a partire da* essa. Secondo questa prospettiva, ad esempio, una spiegazione dell'insegnante su alcuni aspetti della globalizzazione è stata ricondotta alla valutazione secondo la quale, in una lezione per la GCE, sia importante analizzare determinati contenuti, mentre un'attività di gruppo per realizzare un cartellone su alcune tematiche della GCE a quella secondo la quale l'aspetto da promuovere siano le interazioni e le relazioni con gli altri.

Dal punto di vista degli studenti, la comunicazione degli obiettivi è stata considerata in termini di diversi livelli di lavoro richiesto agli studenti, cognitivo (es. conoscere informazioni generali e specifiche) e/o (a seconda delle metodologie utilizzate) socio-emotivo e comportamentale (es. discussione o attività di gruppo). In termini psicologici, a livello teorico, esso coinvolge lo sviluppo intellettuale degli studenti, che può essere inteso solo nei termini dei meccanismi psicologici che lo mediano:

non si trova una spinta interna allo sviluppo senza una corrispondente spinta esterna, poiché [...] lo sviluppo dipende tanto dal nesso con gli amplificatori esterni delle capacità umane quanto da queste stesse capacità (Bruner, 1966/1968, p.22).

In termini didattici, obiettivi di conoscenza e/o di partecipazione attivano capacità specifiche, o "spinte interne", a partire dai nessi, o "spinte esterne", con quelle capacità. Nelle evidenze di GCE, tali nessi possono essere relazionati allo "stimolo" di una lezione (Blackmore, 2016); mentre nella ricerca didattica alla scelta delle risorse e delle attività effettuata dall'insegnante in fase di pianificazione, che non dovrebbe fermarsi al "livello medio" della classe, ma coinvolgere compiti più sfidanti per tutti, poi calibrati su misura dei singoli studenti o gruppi (Hattie, 2012).

### 6.2.2. Contenuti della lezione per la GCE

Secondo l'accezione di GCE adottata dal presente lavoro, i contenuti riguardano questioni globali, attuali, contemporanee, da analizzare considerando l'interdipendenza delle dimensioni locale, regionale o nazionale con quella globale. Al contrario, il rischio è di confondere lo studio delle questioni globali, proprio dell'educazione globale (Pike, 2008), con la GCE.

La categorizzazione dei contenuti messi in evidenza dalla letteratura ha fatto emergere tre macro-categorie<sup>214</sup> - "Globalizzazione/interdipendenza", "Diritti umani e giustizia sociale"; "Ambiente e sostenibilità" - che richiamano altrettanti modelli educativi di GCE<sup>215</sup> e i tre approcci "competitività globale", "cosmopolita" e "advocacy" dell'OXFAM (2014, p.9-10)<sup>216</sup>. Nell'ultima indagine ICCS 2016 (Schulz et al., 2017) le questioni collegate alla cittadinanza e allo sviluppo sostenibile sono state ricondotte a queste aree: "pollution, energy shortages, global financial crises,

---

<sup>214</sup> Cfr capitolo 1, tabella 6.

<sup>215</sup> Cfr capitolo 1. Pensarsi cittadini globali in un mondo globalizzato (*sottoparagrafo 1.3.2.1.*); Orientare la cittadinanza nazionale all'imperativo globale di giustizia sociale (*sottoparagrafo 1.3.2.2.*); Educare alle questioni globali. Il ruolo degli insegnanti (*sottoparagrafo 1.3.2.3.*).

<sup>216</sup> Cfr capitolo 1.

crime, water shortages, violent conflicts, poverty, food shortages, climate change, unemployment, overpopulation, infectious diseases (e.g., bird flu, AIDS), and terrorism” (p.129).

Nella fase dell’analisi, i contenuti sono stati individuati durante i momenti di esposizione delle questioni selezionate dall’insegnante, di due tipi: specifici del sapere disciplinare (es. flussi migratori nelle civiltà antiche, come quella greca e romana; grammatica della lingua inglese propedeutica alla produzione di testi) e interdisciplinari (es. globalizzazione economica; multinazionali del cibo e *fast food*; flussi migratori nel contesto socio-politico dell’attualità). Questi contenuti sono stati ricostruiti secondo due livelli.

Ad un primo livello, di carattere generale, la questione globale è stata definita attraverso alcuni concetti di base, propedeutici alla comprensione, inquadrata in una determinata prospettiva (es. sociale, storica, economica, ambientale) e approfondita in termini di opportunità offerte dalla globalizzazione/interdipendenza (es. crescita economica; progresso del benessere umano e nuove prospettive per la salute, il lavoro e l’istruzione; rispetto dei diritti umani; società multiculturale e condivisione);

Ad un secondo livello, di carattere più specifico, la questione della cittadinanza e della cittadinanza globale è stata sviluppata in termini di diritti umani e di giustizia sociale (es. violazione dei diritti umani, guerre, persecuzioni, instabilità politica, distribuzione ineguale delle risorse, disuguaglianza sociale, povertà, conflitti sociali, catastrofi naturali, problemi ambientali).

All’interno delle trascrizioni, sono stati ricondotte al parlato che contenesse riferimenti alle questioni globali o della cittadinanza globale, espressi da verbi impersonali e attraverso un linguaggio specifico, specialistico, proprio della prospettiva adottata (es. linguaggio economico o storico o delle scienze naturali).

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE, i contenuti globali riguardano l’educazione globale (Pike, 2008), ove sia assente il riferimento ad una dimensione attiva, o di cittadinanza, e la GCE (Bosio & Torres, 2019; Cho & Mosselson, 2018; Gardner-McTaggart & Palmer, 2018; Howard et al., 2018; Wintersteiner, 2018; Yemini, 2018; Calle Díaz, 2017; Yeoh, 2017; Damiani, 2016; Goren & Yemini, 2016; Leek, 2016; Palmer, 2016; Waldron, et al., 2016; Pashby, 2011), ove siano ricondotte più all’aspetto della partecipazione e della cittadinanza che a quello della globalità, e, in particolare, ad un’analisi critica delle questioni, che deve influenzare concretamente il perseguimento di interessi comuni.

Dal punto di vista delle indicazioni sovranazionali per la GCE, le questioni globali coinvolgono la conoscenza delle questioni socio-politiche dell’attualità; quelle di cittadinanza globale all’analisi dell’interconnessione e interdipendenza dei diversi paesi e popolazioni da molteplici prospettive per poter agire, in modo efficace e responsabile, a livello locale, nazionale e globale (UNESCO, 2018a). Questo si traduce in una pedagogia che passi dal “dire che cosa sia giusto fare” al fornire strumenti per compiere scelte informate (OXFAM, 2015).

L’indagine comparativa internazionale ICCS (Schulz et al., 2017) analizza le differenze tra i paesi rispetto ad alcuni aspetti civici e della cittadinanza: “persisting aspects of civics and citizenship, examining the differences found among and within countries” (p.v). Ad un livello base (livello C della scala di conoscenze e competenze), gli obiettivi riguardano la comprensione di “big ideas” e “fundamental concepts of the individual as an active citizen”, orientata all’azione:

Students working at Level C demonstrate **familiarity** with equality, social cohesion, and freedom as principles of democracy. They relate these broad principles to **everyday examples of situations** [...]. Students also demonstrate familiarity with **fundamental concepts** of the individual as an active citizen: they recognize the necessity for individuals to obey the law; they **relate individual courses of action to likely outcomes**; and they relate personal

characteristics to the capacity of an individual to effect civic change. Students working at Level C, for example: Recognize **the value of being an informed voter** [...] [and] the civic **motivation behind an act of ethical consumerism** (p.46).

In termini di processi cognitivi (Anderson & Krathwohl, 2001), la conoscenza di alcuni contenuti globali e della cittadinanza globale riguardano due aree della conoscenza:

- fattuale, intesa come “basic elements students must know if they are to be acquainted with the discipline or to solve any of the problem in it”, e, in particolare: “knowledge of terminology”, e.g. “technical vocabulary” o “symbols” e “knowledge of specific details and elements”, e.g. “major natural resources” o “reliable sources of information”;
- concettuale, intesa come “the interrelationships among the basic elements within a larger structure that enable them to function together” (p.45).

Gli autori riconducono entrambe al “‘what’ of knowledge [and] deal with that might be termed ‘products’” (p.52-53). Nel caso in cui i contenuti globali siano orientati a “modelli” di azioni di cittadinanza, come, ad esempio, l’operato di alcune organizzazioni internazionali (es. UNHCR o “fairtrade”), o azioni localizzate nel contesto di vita di uno studente di tredici/quattordici anni all’interno del suo spazio quotidiano, giornaliero (es. utilizzare i mezzi pubblici per andare a scuola al posto di essere accompagnato in macchina; compiere piccoli gesti di risparmio delle risorse primarie e secondarie in casa, come “chiudere l’acqua” o “spegnere la luce” quando non le si utilizza), potrebbero riguardare alcune aree della conoscenza procedurale, intesa come “how to do something [...] [that] concerns the ‘how’ [...] [and] reflects knowledge of different ‘processes’”. Gli autori specificano che essa “represents only the knowledge of these procedures” e non “their actual use” (Anderson & Krathwohl, 2001, p.52-53).

In termini di ricerca didattica, la comprensione concettuale dello studente si sviluppa attraverso la comprensione di superficie e la comprensione profonda (Hattie, 2012).

### 6.2.3. Interazioni tra studenti per parlare di GCE

Le interazioni sono state considerate quali informazioni di ritorno sugli effetti delle azioni per la GCE attuate nella lezione.

In termini di trascrizioni, le interazioni possono essere comprese come un parlato che segue ed è seguito da un altro parlato, tale per cui il significato del singolo possa essere compreso unicamente nella loro sequenza e contingenza temporale (Garfinkel, 1967). Il parlato degli studenti è stato ricostruito attraverso un linguaggio di uso comune, non specialistico, e l’uso di verbi coniugati in prima o in terza persona, poi ricondotto a tre tipologie:

- specifiche domande sui contenuti (es. “Ma in che senso vuol dire che [dove avviene la produzione] è periferia?”) o sulle procedure delle attività che sono state loro assegnate (es. “Are we allowed to write more than two paragraphs?”);
- racconto di esperienze personali (“Io ogni domenica vado con mio padre [a fare la spesa] da Coldiretti”);
- considerazioni rispetto ai contenuti (es. “Io penso che sono bassi i salari però, alla fine, è lui [il lavoratore che produce per l’esportazione] che decide”) o presentazione del prodotto riferito ad essi, che rimanda alla discussione in piccoli gruppi (codificata con “indistinct talking”).

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE, la partecipazione attiva degli studenti alle questioni globali di natura sociale, politica, economica o ambientale sottintende un orientamento di



GCE quale apprendimento e pratica trasformativa (Yeoh, 2017; Myers, 2016, Palmer, 2016; Eidoo et al., 2011), da realizzare attraverso la discussione (Skårås, et al., 2019; Kishino et al., 2018; Howard, & Maxwell, 2018; Arshad-Ayaz, Andreotti & Sutherland, 2017; Blackmore, 2016; Leek, 2016; Mravcová, 2016; Truong-White, & McLean, 2015; Andreotti, & Pashby, 2013; Niens, & Reilly, 2012; Veugelers, 2011); la partecipazione (Skårås, et al., 2019; Çolak et al., 2019; Damiani, 2018; O’Flaherty, & Liddy, 2018; Blackmore, 2016; Leek, 2016; Leduc, 2013; Eidoo, et al., 2011; McNaughton, 2010; Rapoport, 2010); lo scambio di opinioni (Damiani, 2018; Blackmore, 2016; Veugelers, 2011) e, in generale, metodi e tecniche attivi e partecipativi (O’Flaherty & Liddy, 2018; Mravcová, 2016).

Dal punto di vista delle indicazioni sovranazionali per la GCE, l’interazione tra gli studenti coinvolge la dimensione socio-emotiva e, in particolare, la condivisione di valori e del rispetto per le differenze e la diversità (UNESCO, 2018a), attraverso la creazione di uno spazio per esplorare questioni globali (OXFAM, 2015).

L’indagine comparativa internazionale ICCS (Schulz et al., 2017) esplora la discussione di eventi socio-politici dell’attualità durante una “regular lesson” (clima di classe aperto), ricollegabile all’ECC. In particolare, il “Questionario insegnanti” annovera metodologie come progetti di ricerca, lavoro in piccoli gruppi e “role-play”; quello “studenti” indaga la percezione d’essere incoraggiati a farsi un’opinione personale sulle cose e ad esprimerla e quanto la esprimano, anche quando diverse dalla maggioranza. L’importanza della visione che gli studenti costruiscono della società viene riportato in apertura, quale elemento potenziale di cittadinanza in un mondo in trasformazione: “it is thus essential to study and understand students’ views about society, both nationally and internationally, and to gather their beliefs and hopes about their future roles as citizens in a changing world” (p.v.) e tra le conclusioni, come sviluppo potenziale per la *policy* e la pratica:

The **view** that students’ experiences at school are important for shaping future engagement as citizens is a long-held one. In keeping with evidence from other studies, a number of findings in this report suggest an association between how students experience democratic forms of **engagement at school** and their dispositions toward future civic engagement. For example, we found students’ perceptions of **open classroom climate** and their experiences with engagement at school were associated with their intention to engage in civic life in the future and with higher levels of civic knowledge. These associations give some support to long-standing arguments that establishing basic democratic structures within schools and providing students with early **opportunities for active participation** have the potential to promote students’ civic knowledge and their disposition to engage in civic-related activities in the future (p.208-209).

In termini di processi cognitivi (Anderson & Krathwohl, 2001), l’interazione sui contenuti riguarda la conoscenza metacognitiva, che include aspetti di consapevolezza metacognitiva, autoconsapevolezza, autoriflessione e autoregolazione, e, in particolare:

students’ knowledge of general strategies for learning and thinking (“strategic knowledge”), their knowledge of cognitive tasks as well as when and why to use these different strategies (“knowledge about cognitive tasks”) [...] [and] knowledge about the self (“the person variable”) in relation to both cognitive and motivational components of performance (“self-knowledge”) (p.56).

In sintesi, l’interazione sui contenuti per la GCE presuppone diversi livelli in termini di processi cognitivi:

- la comprensione di quei contenuti (“strategic knowledge”), attraverso processi di codificazione, ritenzione e immagazzinamento dell’informazione<sup>217</sup>;
- l’abilità di recuperare quelli rilevanti per la discussione (“knowledge about cognitive tasks”), attraverso processi di recupero dell’informazione<sup>218</sup>;
- variabili personali cognitive e motivazionali (“self-knowldege”), che Hattie (2012) riconduce al concetto di sé (autoefficacia, ansia, orientamento a obiettivi di prestazione o padronanza), usato nell’interpretazione delle informazioni ricevute e nell’interazione con gli altri.

Sulla base delle considerazioni fin qui esposte, le lezioni di entrambi i contesti, ricostruite attraverso le trascrizioni, sono state ricondotte alle tre macrocategorie individuate dalla revisione della letteratura, a seconda degli obiettivi e dei contenuti approfonditi:

- Globalizzazione/interdipendenza;
- Diritti umani e giustizia sociale;
- Ambiente e sostenibilità.

I prossimi paragrafi presentano l’analisi dei dati raccolti all’interno delle quarantadue lezioni in Italia (*paragrafo 6.3.*) e in Australia (*paragrafo 6.4.*).

---

<sup>217</sup> Dal punto di vista psicologico, tali processi riguardano il recepimento di un segnale, la selezione delle sue caratteristiche rilevanti dalla massa di informazioni che arriva costantemente al sistema nervoso centrale e la traduzione in una rappresentazione interna. Il lavoro di codificazione, rapido e istantaneo, si basa su un confronto per classi delle caratteristiche (sensoriali, percettive o emozionali) secondo un’analisi deduttiva (“top-down”) o induttiva (“bottom-up”). Il lavoro di elaborazione, che richiede più tempo, collega il nuovo segnale in arrivo con altre informazioni già incamerate oppure con propositi di azione rispetto alle quali l’informazione appare rilevante. Il processo di stabilizzazione nel tempo delle informazioni acquisite in memoria, codificate ed elaborate secondo nessi logici od agganci, avviene attraverso la ripetizione e l’esercizio; in caso contrario, quando non utilizzate o recuperate, si fanno labili (Canestrari & Godino, 2007, p.219).

<sup>218</sup> Dal punto di vista psicologico, tale processo fa emergere l’informazione in memoria attraverso una ricostruzione attiva dell’informazione (“richiamo libero”) o un confronto tra il nuovo stimolo e quello incamerato in memoria (“riconoscimento”) (Canestrari & Godino, 2007, p.219).

### 6.3. Analisi dei dati e presentazione dei risultati italiani

Le lezioni italiane, nei termini sopra esposti, sono state così assegnate alle tre macrocategorie:

**Tabella 4 I contenuti delle lezioni italiane ripartiti per macrocategorie**

|                                          | <i>Lezione</i>    | <i>Insegnante</i> | <i>Totale Lezioni</i> | <i>Totale Insegnanti</i> |
|------------------------------------------|-------------------|-------------------|-----------------------|--------------------------|
| <b>Globalizzazione/interdipendenza</b>   | 1                 | Natalia           | 4                     | 2                        |
|                                          | 15, 16, 17        | Minù              |                       |                          |
| <b>Diritti umani e giustizia sociale</b> | 2, 3, 4, 5, 6     | Natalia           | 14                    | 3                        |
|                                          | 9, 10, 11, 13, 14 | Livia             |                       |                          |
|                                          | 18, 19, 20, 21    | Diana             |                       |                          |
| <b>Ambiente e sostenibilità</b>          | 12                | Livia             | 1                     | 1                        |
| <b>Altro</b>                             | 7, 8              | Francesca         | 2                     | 1                        |

Questo paragrafo intende contestualizzare le lezioni riferendole alla preparazione dell'insegnante, al "Piano Triennale dell'Offerta Formativa" elaborato dalla scuola e ai documenti ufficiali delle "Indicazioni nazionali", di modo da facilitare la lettura dell'analisi.

Tutte le insegnanti hanno individuato un obiettivo generale che ha fatto da sfondo alle loro lezioni, realizzato attraverso contenuti e metodologie specifici. Diversamente da Francesca (*lezioni 7-8*), Minù (*lezioni 15-17*) e Diana (*lezioni 18-21*), Natalia (*lezioni 1-6*) e Livia (*lezioni 9-14*) hanno sviluppato una tematica da punti di vista diversi, motivo per cui non tutte le loro lezioni sono rientrate all'interno di una stessa macrocategoria.

#### **Le lezioni di Natalia e di Francesca**

Minù e Diana sono due docenti che insegnano Italiano, Storia e Geografia (Natalia) ed Educazione Fisica (Francesca) nella stessa classe dell'Istituto Comprensivo di cui fa parte la scuola secondaria di primo grado (la scuola 1 del presente studio)<sup>219</sup>.

Dal punto di vista della preparazione delle lezioni, Natalia (T1), contattata nella prima fase dello studio d'accesso al campo<sup>220</sup>, ha coinvolto la collega Francesca (T2) affinché partecipasse allo studio, fornendo il consenso alla mia osservazione, ma senza che vi fosse una programmazione comune. Natalia ha scelto come tematica per la GCE il fenomeno della globalizzazione, analizzato da diversi punti di vista, che ha fatto da sfondo a tutte le sue lezioni (*lezioni 1-6*). Francesca ha centrato le sue lezioni sulla corsa ad ostacoli e sul gioco di squadra (*lezioni 7-8*).

Nella letteratura per la GCE, la globalizzazione viene annoverata sia all'interno delle definizioni (Bosio & Torres, 2019; Damiani, 2018; Wintersteiner, 2018; Eidoo et al., 2011) sia tra le evidenze in aula (Çolak et al., 2019; Buchanan et al., 2018). In particolare, la globalizzazione è in un rapporto conflittuale con la cittadinanza considerati i problemi scaturiti da questo fenomeno all'interno del mondo attuale, "post-industriale e post-nazionale", quali la crescita della differenza tra la ricchezza dei Paesi industrializzati e la povertà di interi continenti, le rivendicazioni etniche, l'esplosione demografica in alcune parti del globo e gli squilibri ambientali (Damiani, 2018, p.8). La GCE, in tal senso, incoraggia gli studenti a comprendere la globalizzazione, adottando un approccio autocritico

<sup>219</sup> Cfr capitolo 5, paragrafo 5.4.1. "La scuola multiculturale".

<sup>220</sup> Cfr capitolo 5.

rispetto al coinvolgimento locale e nazionale ai problemi globali, al fine di impegnarsi in prospettive interculturali che valorizzino la diversità (Pashby, 2008). Per Eidoo et al. (2011) si tratta di promuovere l'*agency* politica degli studenti per realizzare il cambiamento e promuovere la giustizia sociale e ambientale. In classe, questo si traduce nella comprensione del fenomeno della globalizzazione (Çolak et al., 2019; Buchanan, et al., 2018). Buchanan et al. (2018) mettono in evidenza l'interesse degli studenti rispetto alle questioni locali e globali ed individuano l'interdipendenza e la globalizzazione come uno dei cinque temi chiave per il *framework* dell'educazione globale nelle scuole australiane (primo tema).

La globalizzazione non compare tra i temi e gli obiettivi di apprendimento individuati dall'UNESCO (2018a) né nel rapporto tecnico dell'ultimo ciclo di indagini IEA-ICCS 2016 (Schulz et al., 2018), anche se in entrambi è presente il riferimento alla conoscenza delle organizzazioni internazionali e, in ICCS 2016, ai cambiamenti della partecipazione civica degli studenti in un contesto in continuo cambiamento a livello regionale, nazionale e globale. Essa compare, invece, nell'area "Knowledge and Understanding" del curriculum per la cittadinanza globale dell'OXFAM (2015b), nella fascia di età tra i 14 e i 16 anni (p.16) (tabella 5).

**Tabella 5 La globalizzazione nel curriculum "Knowledge and Understanding" dell'OXFAM per la GCE**

|                                          | <b>Ages 11-14</b>                                                                                                       | <b>Ages 14-16</b>                                                                       |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Globalisation and interdependence</b> | Connections and interdependencies between global and local issues.                                                      | Complexity of <i>globalisation</i> and global issues.                                   |
|                                          | Changing global forces and effects on people's lives.                                                                   | Imbalances in power relations between rich and poor countries and the impacts of these. |
|                                          | Impacts of decisions made at local, national or global levels on people and the environment across national boundaries. | Global economic and political systems.                                                  |

Nelle Indicazioni nazionali per il curriculum del primo ciclo d'istruzione (MIUR, 2012), la globalizzazione è annoverata tra i "Traguardi per lo sviluppo delle competenze di Storia al termine della scuola secondaria di primo grado".

**Tabella 6 La globalizzazione nei traguardi per lo sviluppo delle competenze di Storia**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>- Usare le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprendere opinioni e culture diverse, capire i problemi fondamentali del mondo contemporaneo.</li> <li>- Conoscere aspetti e processi fondamentali della storia mondiale, dalla civilizzazione neolitica alla rivoluzione industriale alla <i>globalizzazione</i>.</li> <li>- Conoscere aspetti del patrimonio culturale, italiano e dell'umanità, e metterli in relazione con i fenomeni storici studiati.</li> </ul> |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: MIUR, 2012, p. 55.

I processi di mondializzazione e globalizzazione, assieme al processo di ominazione, alla rivoluzione neolitica e a quella industriale, sono connotati quali "snodi periodizzanti della vicenda umana". La ricerca storica e il ragionamento critico offrono strumenti per riflettere sulle diversità dei gruppi umani che hanno popolato il pianeta, a partire dall'unità del genere umano, rafforzando "possibilità di confronto e di dialogo intorno alla complessità del passato e del presente fra le diverse componenti di una società multiculturale e multietnica" (p.51-52) (tabella 7).

**Tabella 7 La globalizzazione nell'insegnamento della Storia**

Occorre, dunque, aggiornare gli argomenti di studio, adeguandoli alle nuove prospettive, facendo sì che la storia nelle sue varie dimensioni – **mondiale, europea, italiana e locale** – si presenti come un intreccio significativo di persone, culture, economie, religioni, avvenimenti che hanno costituito processi di grande rilevanza **per la comprensione del mondo attuale**: dal preistorico alle prime società del protostorico, dalle grandi civiltà antiche alla colonizzazione greca e al processo di unificazione del Mediterraneo, dalla costituzione dell'Impero romano alla diffusione del Cristianesimo, dalla progressiva strutturazione dei territori alla nascita di una società ricca per i diversi apporti di genti e di culture nel Medioevo; dall'Umanesimo e dal Rinascimento alle scoperte geografiche e all'espansione europea, dalla Riforma protestante alla costruzione degli stati moderni; dalla Rivoluzione scientifica all'Illuminismo e alla formazione di stati di diritto; dalla colonizzazione alla formazione degli stati nazionali, in particolare quello italiano, dall'industrializzazione al diffondersi della società di massa e all'emancipazione femminile; dai conflitti mondiali all'affermazione di dittature e all'espansione della democrazia, dai movimenti di resistenza alla formazione della Repubblica italiana, dalla decolonizzazione all'avvento della **globalizzazione**; dalle rivoluzioni scientifiche alla rivoluzione digitale.

Fonte: MIUR, 2012, p.52.

La corsa ad ostacoli ed il gioco di squadra concorrono ai “Traguardi per lo sviluppo delle competenze di Educazione Fisica al termine della scuola secondaria di primo grado” che prevedono che lo studente:

**Tabella 8 I valori di responsabilità e di impegno per il bene comune nei traguardi per lo sviluppo delle competenze di Educazione fisica**

- Essere consapevole delle proprie competenze motorie sia nei punti di forza sia nei limiti.
- Utilizzare gli aspetti comunicativo-relazionali del linguaggio motorio per entrare in relazione con gli altri, praticando, inoltre, attivamente i **valori sportivi (fair play) come modalità di relazione quotidiana e di rispetto delle regole**.
- Essere capace di integrarsi nel gruppo, di assumersi **responsabilità** e di impegnarsi per il **bene comune**.

Fonte: MIUR, 2012, p.78.

Le regole e il fair play promuovono comportamenti consapevoli e collaborativi anche all'interno di situazioni competitive, con autocontrollo e rispetto per l'altro, sia in caso di vittoria sia in caso di sconfitta. Lo sviluppo delle capacità di cooperazione e d'interdipendenza attraverso il lavoro di squadra, finalizzato a promuovere il senso del fair play, il rispetto reciproco e la capacità di gestire le emozioni e i conflitti, è messo in risalto anche dal curriculum dell'OXFAM per l'Educazione fisica (2015b).

A livello di scuola, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto<sup>221</sup> promuove progetti di partecipazione e di cittadinanza attiva all'interno del contesto locale, quartiere multietnico e multiculturale. In maniera analoga, sperimenta *interventi e azioni in un'ottica inclusiva ed interculturale* al fine di colmare lo *svantaggio socio-economico di un'alta percentuale di studenti con cittadinanza non italiana*, che costituiscono il 20,9% della popolazione scolastica totale<sup>222</sup>.

<sup>221</sup> Il processo di riconoscimento parziale dei dati (“re-identifiable data”), in base al quale i dati sensibili (nomi scuole, insegnanti e studenti) sono state identificati con un codice ma restano comunque riconoscibili al ricercatore per l'analisi dei dati, ha fatto optare per la scelta di riportare le informazioni rilevanti del PTOF (reperito sul sito “Scuola in chiaro” del MIUR, ma comunque disponibile sul sito della scuola) in corsivo, e non tra virgolette, poiché tecnicamente non sarebbe stato possibile citare la fonte originaria. Nel rispetto del Consenso Informato, inoltre, le informazioni sono state riportate solo nel caso in cui la ricerca tra virgolette non abbia prodotto alcun risultato riferibile al nome dell'Istituto.

<sup>222</sup> Come riportato nel capitolo 5, questo “svantaggio socio-economico” emerge anche nelle prove standardizzate nazionali. Il documento di Rendicontazione Sociale evidenzia nella Scuola Secondaria di primo grado una considerevole *variabilità dei risultati delle prove* tra le diverse classi terze, con una *differenza consistente all'interno delle classi con un maggior numero di studenti stranieri*.

Proprio il contesto locale, doppiamente connotato quale *opportunità e vincolo*, ha creato una necessità di *formazione specifica dei docenti* nelle aree di *formazione linguistica, inclusione/coesione sociale* e delle *competenze di cittadinanza e cittadinanza globale*. Quest'ultime, in particolare, sono ricondotte più all'ambito della *multiculturalità* che non al curriculum di "Cittadinanza e Costituzione".

A livello di classe, Natalia ha approfondito la tematica della globalizzazione all'interno di sei lezioni, ognuna delle quali consecutiva ad un'altra (tre lezioni "estese"). La prima lezione ha riguardato l'analisi del fenomeno della globalizzazione secondo una prospettiva economica, che è proseguita con un approfondimento dei diritti dei lavoratori all'interno del sistema di produzione delle multinazionali. Nelle altre due lezioni, Natalia, a partire da una ricerca assegnata agli studenti su alcuni prodotti di importazione globale (banane, caffè, tè) nei supermercati del quartiere, ha creato uno spazio per la discussione con loro riguardo alla globalizzazione del cibo, in particolare all'industria alimentare originata e alimentata dalla creazione dei *fast-food*. Nelle ultime due lezioni, Natalia ha realizzato un *circle time* al fine di far esprimere l'opinione degli studenti sui *fast-food*.

Nella prima lezione, Francesca ha introdotto in aula la corsa ad ostacoli, fornendo agli studenti alcuni riferimenti teorici per inquadrare tale disciplina olimpica dal punto di vista storico, delle caratteristiche della tecnica e del programma di allenamento che richiede. In palestra, ha organizzato un esercizio fisico ripetuto in quantità ed intensità al fine di allenare, negli studenti, le capacità di flessibilità e mobilità articolare (corsa in cortile) e quelle di forza, resistenza e rapidità (esercizi in palestra). Nella seconda lezione, ha allestito una partita di pallavolo tra gli studenti divisi in due squadre, al fine di potenziare i fondamentali di questo sport, vale a dire azioni, abilità e conoscenze tecniche da possedere per giocare in campo (battuta, attacco-schiacciata/difesa-bagher, muro, palleggio).

## Le lezioni di Livia

Livia è una docente che insegna Storia ed Italiano nella terza classe di scuola secondaria di primo grado di un Istituto Comprensivo (la scuola 2 del presente studio)<sup>223</sup>.

Dal punto di vista della preparazione delle lezioni, Livia (T3), contattata nella seconda fase dello studio successiva all'accesso al campo<sup>224</sup>, ha declinato le sue lezioni nell'ambito della GCE, che ha funto da riferimento generale di tutte le sue lezioni.

Nelle "Indicazioni nazionali" (MIUR, 2012), la GCE, mai nominata all'interno del testo, è assente tra le finalità, gli obiettivi, i temi e i traguardi fissati nel curriculum del primo ciclo d'istruzione. La cittadinanza, pur declinata nel "compito di educare alla convivenza attraverso la valorizzazione delle diverse identità e radici culturali di ogni studente [...] certo permane coesa e vincolata ai valori fondanti della tradizione nazionale" (p.10).

A livello di scuola, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto promuove la realizzazione di progetti legati alla cittadinanza attiva e alla responsabilità civica all'interno di un contesto considerato come *vincolante* rispetto alla *quota di famiglie svantaggiate rispetto ai benchmark di riferimento*. La promozione di attività, progetti e manifestazioni extracurricolari orientati all'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione" ha l'effetto di promuovere la partecipazione alla vita scolastica di tutti gli studenti e di connotare la scuola quale istituzione

---

<sup>223</sup> Cfr capitolo 5, paragrafo 5.4.3. "La scuola dei progetti".

<sup>224</sup> Cfr capitolo 5.

attivamente coinvolta nel territorio. La finalità dell'Istituto di formare i *buoni cittadini* del futuro, attivi e partecipi, consapevoli dei loro diritti e doveri, viene raggiunta anche attraverso la realizzazione di una *didattica multidisciplinare* e la richiesta agli insegnanti di *ritagliare del tempo per educare alla cittadinanza* in aula e di formarsi professionalmente. La cittadinanza globale compare nel testo del PTOF come una delle voci rispetto alle quali indicare la misura in cui l'Istituto faccia *attività di formazione per priorità tematica nazionale* e la *quota di insegnanti coinvolti* in essa. In entrambi i casi, la scuola non ha riportato nessuna specifica in queste due aree, che risultano, pertanto, vuote.

A livello di classe, Livia ha pianificato sei lezioni attraverso un'attività della classe in piccoli gruppi che, a partire da alcuni stimoli contenuti in una scatola, hanno avuto l'obiettivo di realizzare un cartellone sulle "quattro tematiche cardine della GCE": sostenibilità, intercultura, pace e diritti umani.

Nelle "Indicazioni nazionali" (MIUR, 2012), dei quattro termini considerati, ne compaiono all'interno del testo solo due, "intercultura" e "diritti", mentre gli altri due, "sostenibilità" e "pace", risultano assenti. L'intercultura è, assieme all'educazione linguistica, la risposta alle molteplici culture e lingue che sono "entrate" nella scuola, al fine di assicurare l'accoglienza e la piena integrazione di questa diversità, attraverso "pratiche inclusive nei confronti di bambini e ragazzi di cittadinanza non italiana" (p.20).

**Tabella 9 L'intercultura nella scuola del nuovo scenario**

Una molteplicità di culture e di lingue **sono entrate** nella scuola. L'**intercultura** è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e i ragazzi il **riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno**. A centocinquanta anni dall'Unità, l'**Italiano** è diventata la **lingua comune** di chi nasce e cresce in Italia **al di là della cittadinanza italiana o straniera**. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di **apertura verso il mondo**, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze.

Fonte: MIUR, 2012, p.8.

I diritti considerati sono quelli della Costituzione Italiana.

**Tabella 10 I diritti nell'insegnamento "Cittadinanza e Costituzione"**

Accanto ai valori e alle competenze inerenti la cittadinanza, la scuola del primo ciclo include nel proprio curriculum la prima conoscenza della **Costituzione della Repubblica italiana**. [...] in particolare i **diritti inviolabili di ogni essere umano** (articolo 2), il riconoscimento della **pari dignità sociale** (articolo 3), il **dovere** di contribuire in modo concreto alla qualità della vita della società (articolo 4), la **libertà di religione** (articolo 8), le **varie forme di libertà** (articoli 13-21) [...] come sono organizzate la nostra società (articoli 35-54) e le nostre istituzioni politiche (articoli 55-96). [...]

**Parte integrante dei diritti costituzionali e di cittadinanza è il diritto alla parola** (articolo 21) il cui esercizio dovrà essere **prioritariamente tutelato ed incoraggiato in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno** [...], avendo particolare attenzione a sviluppare le regole di una **conversazione corretta**, attraverso la **parola** e il **dialogo** [...] per sanare le divergenze, per acquisire punti di vista nuovi, per negoziare e dare un senso positivo alle differenze così come per prevenire e regolare i conflitti. La **lingua italiana** costituisce il **primo strumento di comunicazione e di accesso ai saperi**. La lingua scritta, in particolare, rappresenta un mezzo decisivo **per l'esplorazione del mondo, l'organizzazione del pensiero** e per la **riflessione** sull'esperienza e il sapere dell'umanità.

Fonte: MIUR, 2012, p.33.

In particolare, il diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto o ogni altro mezzo di diffusione (art.21), da tutelare e incoraggiare in ogni contesto scolastico e in ciascun alunno, viene sviluppato attraverso "le regole di una conversazione corretta, la parola e il dialogo". Come per l'educazione interculturale, l'elemento linguistico risulta una parte

imprescindibile dei “diritti costituzionali e di cittadinanza”, tanto che, subito dopo, viene specificato come sia proprio “la lingua italiana” il primo strumento per comunicare, informarsi, riflettere ed aprirsi al mondo.

Nella letteratura per la GCE, l’intercultura viene passata in rassegna dalle ricerche che ne hanno fornito una definizione (Calle Díaz, 2017; Pashby, 2008; Eidoo et al., 2011) e le evidenze in aula (Çolak et al., 2019; Kishino & Takahashi, 2019; Buchanan et al., 2018; Pashby, 2011). In particolare, le relazioni interculturali costituiscono una delle aree di sviluppo della GCE, assieme ad ambiente e sviluppo sostenibile, identità e costruzione della pace. L’opportunità fornita dalla GCE di discutere con compagni di classe di diversi background culturali e nazionali permette non solo di acquisire una conoscenza delle questioni globali, ma anche di impegnarsi nelle interazioni interculturali in aula (Kishino & Takahashi, 2019) e al di fuori, con studenti residenti in altre nazioni e continenti (Çolak et al., 2019) o in visita (Pashby, 2011). Nell’ambito della ricerca di Buchanan et al. (2018) sopraripportata, l’identità e la diversità culturale costituiscono uno dei cinque temi chiave per il *framework* dell’educazione globale nelle scuole australiane (secondo tema).

Nel curriculum dell’OXFAM per la cittadinanza globale (2015b), la comunicazione interculturale è annoverata tra le “Skills” nella fascia di età tra i 16 e i 19 anni: “identify and address challenges of *intercultural communication*” (p.18). Per UNESCO (2018a), il dialogo interculturale è una delle “parole chiave da utilizzare come base di discussione e per le attività collegate agli obiettivi di apprendimento”, organizzate per aree tematiche (p.42) (tabella 11).

**Tabella 11 Parole chiave per i temi e obiettivi d’apprendimento dell’UNESCO**

|                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cultivare e gestire le <b>identità</b> , le <b>relazioni</b> e il <b>rispetto dell’alterità</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunità, paese, diaspore, famiglia, popolazioni indigene, minoranze, comunità locali, scuola, se stessi e gli altri, il mondo.</li> <li>- Atteggiamenti, comportamenti, convinzioni, cultura, diversità culturale, diversità, genere, identità (identità collettiva, identità culturale, identità di genere, identità nazionale, identità personale), <b>dialogo interculturale</b>, lingua/e (bilinguismo/multilinguismo), religione, sessualità, sistemi di valori, valori.</li> <li>- Cura, compassione, interesse, empatia, correttezza, onestà, integrità, gentilezza, affetto, rispetto, solidarietà, tolleranza, apertura al mondo.</li> <li>- Assertività, comunicazione, risoluzione dei conflitti, dialogo, inclusione, <b>dialogo interculturale</b>, competenze per la vita, gestione delle differenze (per es. le differenze culturali), gestione del cambiamento, mediazione, negoziazione, capacità di collaborazione (internazionale e locale), prevenzione (conflitti, bullismo, violenza), relazioni, riconciliazione, trasformazione, soluzioni positive per tutte le parti in causa.</li> <li>- Crudeltà sugli animali, bullismo, discriminazione, razzismo, violenza (compresa la violenza di genere e la violenza di genere a scuola).</li> </ul> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: UNESCO, 2018a, p.43.

Nel documento, inoltre, la “comprensione interculturale” viene menzionata in riferimento agli obiettivi di apprendimento del curriculum australiano, e, in particolare, tra le “abilità generali legate all’educazione alla cittadinanza globale” (p.47).

Nell’ultimo ciclo di indagini IEA-ICCS 2016 (Schulz et al., 2018), le attività multiculturali ed interculturali all’interno della comunità locale (es. promozione e celebrazione della diversità culturale, mercato *street food*) sono una delle voci per rilevare la percezione, da parte degli insegnanti, delle attività (p. 213) e delle opportunità (p. 229) degli studenti portate a termine dalla scuola con gruppi o organizzazioni della comunità.

Nella letteratura per la GCE, l’educazione ai diritti umani (HRE) rappresenta il punto di partenza per affrontare gli aspetti sociali, economici, ambientali e politici del mondo contemporaneo,



evidenziando le molteplici intersezioni teoriche con la GCE (Damiani, 2018). Buchanan et al. (2018) individuano i diritti umani e la giustizia sociale come uno dei cinque temi chiave per il *framework* dell'educazione globale nelle scuole australiane (terzo tema).

Nel curriculum per la cittadinanza globale dell'OXFAM (2015b), i diritti umani sono ascriviti a diverse aree (tabella 12).

**Tabella 12 I diritti umani nel curriculum dell'OXFAM per la GCE**

| Knowledge and understanding | Skills                                       | Values and attitudes                      |
|-----------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------|
| Human rights                | Ability to manage complexity and uncertainty | Commitment to participation and inclusion |

Fonte: OXFAM, 2015b, p.8.

Inoltre, tutte le aree del programma scolastico e ogni materia possono essere impiegate, “in a mutually beneficial manner”, per la promozione della GCE. L'area della “Cittadinanza” assume questioni quali i diritti umani, la giustizia sociale, la coesione comunitaria e l'interdipendenza globale (p.12).

Nell'area “Knowledge and Understanding”, i diritti umani sono riportati nelle fasce di età 11-14, 14-16 e 16-19 anni (p.17) (tabella 13).

**Tabella 13 I diritti umani nel curriculum “Knowledge and Understanding” dell'OXFAM per la GCE**

|                     | Ages 11-14                                                                                               | Ages 14-16                                                                                                                                                                                                 | Ages 16-19                                                                                                             |
|---------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Human rights</b> | <b>Universal Declaration</b> of Human Rights.                                                            | Underlying <b>causes</b> of human rights <b>violations</b> and the political, legal, socio-cultural, religious and economic factors that support or undermine human rights <b>in particular contexts</b> . | <b>History and philosophy</b> of human rights.                                                                         |
|                     | Importance of citizens, societies and governments <b>respecting and defending</b> people's human rights. | <b>State obligations</b> on human rights.                                                                                                                                                                  | Contested nature of human rights and ideas relating to their <b>universality, indivisibility and interdependence</b> . |
|                     | Current and historical human rights <b>issues and movements</b> in own country and elsewhere.            |                                                                                                                                                                                                            | Challenges to human rights and dilemmas facing <b>governments</b> .                                                    |

Nell'area “Values and attitudes”, i diritti umani sono riportati in due categorie: “impegno per la giustizia sociale e l'equità”, nella fascia di età tra gli 11 e i 14 anni, e “rispetto per le persone e diritti umani”, nelle fasce di età tra 11-14 e 14-16 (p.20) (tabella 14).

**Tabella 14 I diritti umani nel curriculum “Values and attitudes” dell'OXFAM per la GCE**

|                                                | Ages 11-14                                                                                      | Ages 14-16                                                                                     |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Commitment to social justice and equity</b> | Active concern at injustice, exploitation and denial of <b>human rights</b> .                   | Commitment to principles of democracy, social justice, equity, and the eradication of poverty. |
|                                                | Willingness to take action against injustice and inequity.                                      |                                                                                                |
| <b>Respect for people and human rights</b>     | Sense of solidarity with those suffering human rights violations, injustice and discrimination. | Commitment to safeguarding <b>human rights</b> .                                               |
|                                                | Commitment to hold duty-bearers to account for upholding <b>equal rights for all</b> .          |                                                                                                |

Per UNESCO (2018a), i diritti umani rappresentano una delle “istanze cogenti nell'educazione contemporanea”, interdipendenti alla GCE e parti dello stesso discorso sulla “educazione capace di futuro, volta a formare cittadini consapevoli della loro possibilità di immaginare futuri alternativi e

di incidere sulle sorti del pianeta” (p.8). In tal senso, l’interdipendenza della GCE con diversi ambiti di attuazione, quali “l’educazione civica, l’educazione ai diritti umani, l’educazione allo sviluppo sostenibile, l’educazione alla comprensione delle dinamiche internazionali”, viene posta in risalto all’interno del documento (p.18-19). I diritti umani costituiscono, altresì, una delle “parole chiave da utilizzare come base di discussione e per le attività collegate agli obiettivi di apprendimento”, organizzate per aree tematiche (p.42) (tabella 15).

**Tabella 15 Parole chiave per i temi e obiettivi d’apprendimento dell’UNESCO**

|                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Questioni globali e locali e relazioni fra di loro.</p> <p>Sistemi e strutture di <i>governance</i> locali, nazionali e globali.</p> <p>Fattori che influenzano le interazioni e le interdipendenze.</p> <p>Presupposti fondamentali e dinamiche di potere.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cittadinanza, lavoro, globalizzazione, immigrazione, interrelazioni, interdipendenze, fenomeno migratorio, mobilità, rapporti Nord-Sud, politica, rapporti di potere.</li> <li>- Accesso alla giustizia, maggiore età, processi decisionali, democrazia, processi democratici, sicurezza alimentare, buona <i>governance</i>, libertà di espressione, uguaglianza di genere, diritto umanitario, pace, <i>peace-building</i>, bene pubblico, responsabilità, <b>diritti (diritti dei minori, diritti culturali, diritti umani, diritti delle popolazioni indigene, diritto alla scuola, diritti delle donne)</b>, stato di diritto, norme, trasparenza, benessere (individuale e collettivo).</li> <li>- Atrocità, richiedenti asilo, lavoro minorile, bambini soldato, censura, conflitti, malattie (Ebola, HIV e AIDS), disparità economiche, fondamentalismo, genocidi, povertà globale, disuguaglianze, intolleranza, energia nucleare, armi atomiche, razzismo, profughi, sessismo, terrorismo, disoccupazione, iniqua distribuzione delle risorse, violenza, guerra.</li> <li>- Società civile, responsabilità sociale d’impresa, società multinazionali, settore privato, religione e laicità, stakeholder, responsabilità degli stati, giovani.</li> <li>- Biodiversità, cambiamenti climatici, riduzione del rischio di calamità, risposta alle emergenze, disastri naturali, ambientali, sviluppo sostenibile, qualità dell’acqua.</li> <li>- Geografia, storia, eredità del colonialismo, eredità della schiavitù, conoscenza dei mezzi di informazione e dei social media.</li> </ul> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Fonte: UNESCO, 2018a, p.43.

Nell’ultimo ciclo di indagini IEA-ICCS 2016 (Schulz et al., 2018), i diritti umani sono una delle voci per rilevare:

- da parte degli insegnanti:
  1. la percezione delle attività (p. 213) e delle opportunità (p. 229) degli studenti portate a termine dalla scuola con gruppi o organizzazioni della comunità;
  2. il loro livello di confidenza per insegnare argomenti della GCE e la loro partecipazione in attività di sviluppo professionale (p.222);
- da parte degli studenti:
  1. la partecipazione, negli ultimi 12 mesi, in attività che si occupino di diritti umani quale potenziale attività civica da espletare a scuola e nella comunità (p.155);
  2. il livello di accordo al prendere parte ad attività che promuovano i diritti umani (p. 167);
  3. il livello di accordo sul fatto che l’Unione Europea rispetti i diritti umani di tutti, all’interno del questionario regionale europeo (p. 193).

Nella letteratura per la GCE, la sostenibilità e la pace sono entrambe interrelate alla GCE. La pace è una delle sfide globali a cui la GCE, quale pilastro dello sviluppo sostenibile, fornirebbe una risposta (Bosio & Torres, 2019; Bellino, 2018; Calle Díaz, 2017; Reilly & Niens, 2014). La già citata ricerca di Buchanan et al. (2018) individua il futuro sostenibile (quarto tema) e la costruzione della pace e risoluzione dei conflitti (quinto tema) come due dei cinque temi chiave per il *framework* dell’educazione globale nelle scuole australiane. Per Toh e Cawagas (2017), l’educazione alla pace informata dalla GCE dovrebbe promuovere la riflessione sulle conseguenze

dell'azione umana e della distruzione dell'ambiente, tra cui l'inquinamento, la perdita di biodiversità, la distruzione del terreno, la deforestazione e la complessa catena di eventi che costituiscono il cambiamento climatico. Secondo Appleyard e McLean (2011), la GCE richiede che una formazione che supporti gli insegnanti e gli studenti nel raggiungimento di obiettivi di giustizia sociale, pace e sostenibilità, così come l'adozione di approcci olistici e di un approccio orientato per problemi e la ricerca di soluzioni (McNaughton, 2010).

Nel curriculum per la cittadinanza globale dell'OXFAM (2015b), come per i diritti umani, anche la pace e lo sviluppo sostenibile sono ascritti a diverse aree (tabella 16).

**Tabella 16 La pace nel curriculum dell'OXFAM per la GCE**

| <b>Knowledge and understanding</b> | <b>Skills</b>                       | <b>Values and attitudes</b>                                           |
|------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|
| Peace and conflict                 | Cooperation and conflict resolution | Concern for the environment and commitment to sustainable development |

Fonte: OXFAM, 2015b, p.8.

Le aree e le materie del programma scolastico che possono essere impiegate per esplorare le questioni della pace e del conflitto e della sostenibilità sono, rispettivamente, l'Educazione Religiosa e Design e Tecnologia (p.12). Nell'area "Knowledge and Understanding" sono riferiti a tutte le fasce di età, di cui si riporta quella tra gli 11 e i 14 anni, d'interesse per il presente studio (p.17) (tabella 17).

**Tabella 17 I diritti umani nel curriculum "Knowledge and Understanding" dell'OXFAM per la GCE**

|                                | <b>Ages 11-14</b>                                                                                                         |
|--------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Sustainable development</b> | Dilemmas in development and sustainability.                                                                               |
|                                | Moral, ethical, social, economic and environmental implications of scientific discoveries and technological developments. |
|                                | Role of governments, businesses, NGOs and citizens in sustainable development.                                            |
| <b>Peace and conflict</b>      | Links between justice and peace, and conditions for lasting peace.                                                        |
|                                | Creative and positive outcomes of conflict.                                                                               |
|                                | Just war theory and its critiques                                                                                         |

Fonte: OXFAM, 2015b, pp.16-17.

La premessa del documento UNESCO (2018a) è di fornire una guida di riferimento agli Stati Membri per formare "discenti di ogni età e classe sociale" a "diventare cittadini informati, dotati di senso critico, con forti legami sociali e, infine, cittadini del mondo eticamente impegnati", in un "momento in cui la comunità internazionale è chiamata a definire e lanciare nuove iniziative a favore della pace, del benessere, della prosperità e della sostenibilità" (p.7). L'ottica assunta è che la GCE si basi su "concetti già applicati in altri ambiti, come l'educazione ai diritti umani, alla pace, allo sviluppo sostenibile ed educazione alla comprensione delle questioni internazionali" (p.15). La sostenibilità e la pace rientrano in tutti gli ambiti di apprendimento della GCE, cognitivo, socio-emotivo e comportamentale (tabella 18).

**Tabella 18 Ambiti, caratteristiche e risultati dell'apprendimento per la sostenibilità e la pace**

| <b>Ambito</b>          | <b>Caratteristiche dei discenti</b>                     | <b>Risultati dell'apprendimento</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------------------------|---------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Cognitivo</b>       | Essere informati e avere spirito critico                | Capacità di approfondire i temi e le questioni globali (per esempio la globalizzazione, l'interdipendenza, le migrazioni, la <b>pace</b> e i conflitti, lo <b>sviluppo sostenibile</b> ) organizzando ricerche, analizzando i dati e imparando a comunicare i risultati.                                                                               |
| <b>Socio-emotivo</b>   | Essere socialmente coinvolti e rispettosi dell'alterità | Valori, atteggiamenti e competenze sociali che consentono di svilupparsi affettivamente, fisicamente e dal punto di vista psico-sociale e di vivere assieme agli altri in condizioni di <b>pace</b> e rispetto.                                                                                                                                        |
| <b>Comportamentale</b> | Essere eticamente responsabili e impegnati              | Attribuire importanza ai diritti umani, avere un atteggiamento di rispetto e attenzione per gli altri e per l' <b>ambiente</b> ; imparare ad agire con responsabilità personale e sociale; sviluppare la capacità di partecipazione alla comunità e contribuire a un mondo migliore attraverso azioni informate, etiche e orientate alla <b>pace</b> . |

Fonte: UNESCO, 2018a, pp.22-23.

La pace, inoltre, come i diritti umani, è una delle “parole chiave da utilizzare come base di discussione e per le attività collegate agli obiettivi di apprendimento” (p.42) (cfr tabella 13). La sostenibilità, infine, viene indicata nel documento rispetto ad una delle “priorità trasversali legate all’educazione alla cittadinanza globale” del curriculum australiano (p.47).

Nell’ultimo ciclo di indagini IEA-ICCS 2016 (Schulz et al., 2018), la sostenibilità ambientale rappresenta una delle tre aree che sono state introdotte rispetto a quella precedente, vista la sua rilevanza nella definizione di una cittadinanza responsabile (p.4). È stata rilevata all’interno del “Questionario scuola”, che indaga le informazioni dell’ambiente scolastico, quali aspetti gestionali e senso di appartenenza da parte di studenti e insegnanti; partecipazione dei genitori a scuola; relazioni sociali; e iniziative legate alla sostenibilità ambientale (p.28). Lo sviluppo sostenibile, inoltre, è stato ricavato, dal “Questionario insegnanti”, quale una delle azioni di cittadinanza degli studenti percepite (es. risparmio di energia e acqua, riciclo) già portate a termine (p.213) o tra le opportunità (p.229) offerte dalla scuola o dalla comunità e, in aggiunta, tra le aree di sviluppo professionale (p.222).

Rispetto alla pace, l’indagine ha rilevato il livello di accordo degli studenti sul fatto che l’Unione Europea dovrebbe avere un esercito per missioni di pace, in virtù del fatto che “Peace is only achieved through dialogue and negotiation” o che “To achieve peace, the means justify the end”. La scala misura le attitudini sull’integrazione europea (p.193) e le aspettative del futuro sia dell’Europa sia di ciascuno, individualmente (p.196). Il questionario dell’America Latina, inoltre, ha rilevato l’attitudine degli studenti alla pace, al conflitto, alla violenza e alla disobbedienza civile (p.199).

## Le lezioni di Minù e di Diana

Minù e Diana sono due docenti che insegnano Storia (Minù) ed Italiano (Diana) nella stessa classe del Liceo Scientifico (la scuola 3 del presente studio)<sup>225</sup>.

Dal punto di vista della preparazione delle lezioni, Diana (T5), contattata nella seconda fase dello studio successiva all'accesso al campo<sup>226</sup>, ha coinvolto la collega Minù (T4) al fine di condividere una tematica comune per la GCE che facesse da sfondo alle lezioni che avrei dovuto osservare. La tematica scelta è stata quella dei flussi migratori del passato e del presente, che è stata sviluppata in maniera autonoma da Minù (*lezioni 15-16*) e da Diana (*lezioni 18-21*) all'interno della propria materia. Questo approccio è stato definito dall'UNESCO (2018a) "integrato" (p.49). Le due insegnanti, inoltre, hanno concordato una valutazione dei contenuti trattati.

Nella letteratura per la GCE, i flussi migratori rientrano tra gli argomenti che possono essere affrontati per sviluppare la conoscenza su temi globali (Damiani, 2018) la riflessione critica su se stessi e sugli altri (Wang & Hoffman, 2016) e, in aula, per proporre alcune soluzioni alla crisi migratoria in Europa (Mravcová, 2016). Non a caso, infatti, la sua analisi richiede di estendere gli argomenti di studio curricolari alla comprensione di aspetti imprescindibili per l'assunzione di una cittadinanza impegnata, come diritti umani e discriminazione (De Poorter & Aguilar-Forero, 2019), disuguaglianze e oppressioni "globalizzate" (Shultz, Pashby & Godwaldt, 2017), risposte ai problemi da parte dei responsabili politici dei vari Stati e delle Organizzazioni Non Governative (ONG) (Gaudelli, 2017).

La migrazione non compare tra i temi e gli obiettivi di apprendimento individuati dall'UNESCO (2018a) né nel curriculum dell'OXFAM per la GCE (2015b)<sup>227</sup>. Al contrario, il questionario studenti dell'ultimo ciclo di indagini IEA-ICCS 2016 (Schulz et al., 2018) ha previsto due scale per rilevare l'atteggiamento rispetto ai fenomeni di migrazione e immigrazione in Europa, in particolare la libertà nella migrazione all'interno del proprio continente e l'adesione alla limitazione dell'immigrazione in esso<sup>228</sup>.

Nelle "Indicazioni" per i percorsi liceali (MIUR, n.d.), il tema dei flussi migratori non rientra tra gli argomenti curricolari del primo anno di Storia e di Italiano, ma è annoverato tra i diversi "temi principali" per costruire percorsi didattici di "Geografia" del primo biennio, come mostrato in tabella 19.

---

<sup>225</sup> Cfr capitolo 5, paragrafo 5.4.3. "La scuola in rete con il territorio".

<sup>226</sup> Cfr capitolo 5.

<sup>227</sup> Il termine "migration" compare solo in un piccolo riquadro dal titolo "The Global IS LOCAL" che mette in evidenza l'interconnessione delle persone dei diversi continenti a livello: sociale e culturale, attraverso i media, le telecomunicazioni, i viaggi e le **migrazioni**; economico, attraverso il commercio; ambientale, attraverso la condivisione dello stesso pianeta; politico, attraverso le relazioni internazionali e i sistemi normativi (p.6).

<sup>228</sup> Cfr Schulz et al., 2018, p.188.

**Tabella 19 La migrazione all'interno degli obiettivi specifici di apprendimento di Geografia del primo biennio**

Nella costruzione dei percorsi didattici andranno considerati come temi principali: il paesaggio, l'urbanizzazione, la globalizzazione e le sue conseguenze, le diversità culturali (lingue, religioni), **le migrazioni**, la popolazione e la questione demografica, la relazione tra economia, ambiente e società, gli squilibri fra regioni del mondo, lo sviluppo sostenibile (energia, risorse idriche, cambiamento climatico, alimentazione e biodiversità), la geopolitica, l'Unione europea, l'Italia, l'Europa e i suoi Stati principali, i continenti e i loro Stati più rilevanti. Oltre alle conoscenze di base della disciplina [...] andranno proposti **temi-problema** da affrontare attraverso alcuni esempi concreti che possano consolidare la conoscenza di concetti fondamentali e **attuali**, da sviluppare poi nell'arco dell'intero quinquennio. [...] Nello specifico degli aspetti demografici lo studente dovrà acquisire le competenze necessarie ad analizzare i ritmi di crescita delle popolazioni, **i flussi delle grandi migrazioni del passato e del presente**, la distribuzione e la densità della popolazione, in relazione a fattori ambientali (clima, risorse idriche, altitudine, ecc.) e fattori sociali (povertà, livelli di istruzione, reddito, ecc.).

Fonte: MIUR, n.d., p.334-335.

Come è possibile notare, gli insegnamenti della materia “Geografia” includono questioni globali attuali quali i flussi migratori, lo sviluppo sostenibile e la globalizzazione, la cui riflessione e soluzione richiederebbe necessariamente un riferimento alla GCE. Manca, tuttavia, qualsiasi riferimento esplicito in tal senso.

L'insegnamento della Storia, al contrario, pur nella sua finalità di “capire le radici del presente” attraverso i principali eventi della storia dell'Europa e dell'Italia, nel quadro della storia globale del mondo (p.332), si concentra perlopiù sullo studio delle civiltà antiche e di quella altomedievale (tabella 20).

**Tabella 20 Gli obiettivi specifici di apprendimento di Storia del primo biennio**

Il primo biennio sarà dedicato allo studio delle civiltà antiche e di quella altomedievale. Nella costruzione dei percorsi didattici **non potranno essere tralasciati i seguenti nuclei tematici**: le principali civiltà dell'Antico vicino Oriente; la civiltà giudaica; la civiltà greca; la civiltà romana; l'avvento del Cristianesimo; l'Europa romano-barbarica; società ed economia nell'Europa altomedioevale; la Chiesa nell'Europa altomedievale; la nascita e la diffusione dell'Islam; Impero e regni nell'altomedioevo; il particolarismo signorile e feudale. Lo studio dei vari argomenti sarà accompagnato da una riflessione sulla natura delle fonti utilizzate nello studio della storia antica e medievale e sul contributo di discipline come l'archeologia, l'epigrafia e la paleografia.

Fonte: MIUR, n.d., p.332.

L'impossibilità di individuare uno spazio per la GCE “senza poter tralasciare” i nuclei tematici indicati dalle Indicazioni, in realtà, è solo apparente per due ordini di ragioni, entrambe contenute nel testo. La prima è la trasversalità degli insegnamenti, che impone un'effettiva e programmata collaborazione con le altre discipline. La seconda si basa sulla “libertà del docente” che, collocata all'interno delle autonomie scolastiche di sperimentare una progettazione aperta, al di là di qualunque tentativo di prescrittismo,

[...] si esplica non solo nell'arricchimento di quanto previsto nelle Indicazioni, in ragione dei percorsi che riterrà più proficuo mettere in particolare rilievo e della specificità dei singoli indirizzi liceali, ma nella scelta delle strategie e delle metodologie più appropriate, la cui validità è testimoniata non dall'applicazione di qualsivoglia procedura, ma dal successo educativo.

Fonte: MIUR, n.d., p.10.

Questa libertà dell'insegnante in ambito nazionale acquista maggiore rilevanza per la GCE se messa in relazione alle pressioni curriculari esercitate sulla didattica, riportate in alcune ricerche (Skårås et al., 2019; Quaynor, 2015; Parmenter, 2011; Veugelers, 2011; Rapaport, 2010). Come accennato nel quadro teorico, tali pressioni sono operate in maniera indiretta, attraverso un

orientamento strettamente vincolato ai valori fondanti della tradizione e della sicurezza nazionali (Parmenter, 2011; Veugelers, 2011) o alla misurazione quantitativa degli apprendimenti (esami) (Rapaport, 2010), e direttamente, attraverso procedure di controllo per introdurre in classe determinati argomenti, come, ad esempio, una richiesta di consenso scritta (Quaynor, 2015) o la mancata programmazione di spazi per un supporto pedagogico agli insegnanti (Skårås et al., 2019). Altri autori, al contrario, minimizzano l'effetto deterrente di eventuali limiti della *policy* scolastica nazionale poiché le modalità con cui la GCE si manifesta in classe dipendono anche da altri elementi, come l'impegno (Goren et al., 2019), la motivazione, la creatività (Blackmore, 2016) e l'entusiasmo (Reilly & Niens, 2014) dell'insegnante. Queste ricerche, tuttavia, rappresentano una piccola percentuale. Per le ricerche sopra riportate, alle quali si aggiungono le 44 analizzate dalla revisione di O'Flaherty & Liddy (2018), gli insegnanti che portano la GCE in classe, e gli studenti fuori dalla classe, restano una rara eccezione.

Per quanto riguarda la Lingua italiana, le "Indicazioni nazionali" non specificano contenuti specifici, limitandosi a enucleare tra gli obiettivi specifici di apprendimento il consolidamento e l'approfondimento delle capacità linguistiche orali e scritte, nell'idea che "la trasversalità dell'insegnamento impone che la collaborazione con le altre discipline sia effettiva e programmata". Anche in Letteratura si individua la necessità di cogliere il senso e l'ampiezza del contesto culturale entro il quale si è situata con i mezzi espressivi che le sono propri, e di non ridurlo "a semplice sfondo narrativo sul quale si stampano autori e testi". A tal fine, la Letteratura si aggrega ad altre discipline, come la Storia, la Filosofia, la Storia dell'arte o le discipline scientifiche, all'interno di un quadro di "descrizione e di analisi dei processi culturali" che hanno portato all'affermarsi di visioni del mondo e di nuovi paradigmi etici e conoscitivi.

A livello di scuola, il Piano Triennale dell'Offerta Formativa dell'Istituto promuove *iniziative didattiche curriculari volte alla promozione delle competenze di base, di cittadinanza attiva, così come indicate nelle Raccomandazioni Europee del 23 maggio 2018*, e dà priorità al tema della cittadinanza attiva. Quest'ultima, in base alla specificità del singolo indirizzo liceale, comporta che le *competenze scientifico-critiche siano applicate a finalità ricche di senso per la comunità sociale*. Il carattere trasversale del percorso programmato, inoltre, è coerente con la missione educativa dell'Istituto di progettare un *curricolo unitario e trasversale, al di là della compartimentazione tradizionale tra le varie discipline*, e coincide con l'"approccio trasversale" dell'introduzione della GCE nell'ambito dell'istruzione formale attraverso la "collaborazione fra insegnanti di diverse discipline" (UNESCO, 2018a, p.48).

A livello di classe, Minù e Diana hanno selezionato la tematica dei flussi migratori a partire da alcuni eventi socio-politici dell'attualità.

Dal momento che l'attualità cui si fa riferimento risale al primo trimestre dell'anno 2019, un approfondimento è riportato in tabella 21 che, senza pretese di esaustività né di completezza, intende chiarire le citazioni ad essa all'interno delle lezioni, attraverso una sintesi delle voci principali che hanno preso parte al dibattito sulla migrazione in quel periodo.



**Tabella 21 Il contesto socio-politico dell'attualità durante il periodo delle lezioni**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Nell'anno di riferimento del 2019 il fenomeno dell'immigrazione, in Italia, ha assunto carattere di problema nazionale se si fa riferimento alla visione socio-politica di alcuni partiti, in particolare quello della <i>Lega Nord</i>, rappresentato da <i>Matteo Salvini</i>, Ministro dell'Interno dal 1° giugno 2018 al 5 settembre 2019. Nel <i>Programma per la candidatura alla Segreteria Federale della Lega Nord per l'Indipendenza della Padania</i> è riportato che: "Il tema delle ondate migratorie <b>oggi</b> è diventato l'argomento principale da cui scaturiscono sempre meno entusiasmi e sempre più disagi e paure, in termini di sicurezza, ma anche di sostenibilità dello Stato Sociale, senza dimenticare l'emergere di <b>elementi destabilizzanti delle nostre libertà fondamentali</b> man mano che si radicano le moschee sui territori e si radicalizzano le comunità islamiche. La nostra priorità al Governo sarà quella di ripristinare i controlli ai confini e di <b>arginare l'afflusso in mare</b> tramite la pratica dei respingimenti umanitari che permette di salvare vite umane".</p> <p style="text-align: right;">Fonte: Lega Nord, 2019.</p> <p>Secondo la recente analisi di Villa (2020), ricercatore dell'<i>Istituto per gli Studi di Politica Internazionale</i> (ISPI), "la <b>realtà</b>, tuttavia, è <b>molto diversa</b> [...] Il periodo di alta stagione degli sbarchi in Italia è terminato ormai da oltre tre anni, esattamente da metà luglio 2017, in particolare dall'azione diplomatica e di intelligence italiana ed europea in Libia che ha indotto le milizie e i trafficanti a trattenere i migranti più a lungo nei centri di detenzione e a ritardarne la partenza [...]. Il più che raddoppio degli sbarchi [...] va dunque inquadrato in un <b>contesto di arrivi molto bassi</b> sulle coste italiane, che nella prima metà del 2019 avevano toccato i loro minimi dal 2009. Non è un caso se, malgrado l'aumento degli sbarchi, il loro numero resti comunque <b>incomparabilmente inferiore</b> rispetto al periodo di alti arrivi sulle coste italiane". Sempre secondo la stessa fonte, a non ridursi in maniera considerevole sono solo le <b>partenze dalla Libia</b> (5% rispetto al 90% delle coste tunisine) "probabilmente a causa delle <b>gravi condizioni</b> in cui si trovano i migranti presenti nel paese (spesso in centri di detenzione o in condizioni fortemente a rischio) e del fatto che i migranti stessi sono meno autonomi nel decidere sulla partenza, che dipende in misura maggiore dalle scelte dei trafficanti".</p> <p style="text-align: right;">Fonte: ISPI, 2020.</p> <p>Dal punto di vista delle <i>Organizzazioni Internazionali</i> in difesa dei diritti umani nel mondo, che, in questo clima politico, sono state accusate di agevolare indirettamente il traffico di migranti per via della presenza dei loro assetti navali nelle coste dell'Africa, l'urgenza della situazione è stata dettata dal fatto che la loro azione "transazionale" è stata inevitabilmente influenzata dalla politica "nazionale" adottata dai singoli stati. <i>Amnesty International</i>, ad esempio, ha parlato di "<b>strage silenziosa dei rifugiati nel Mar Mediterraneo</b>", attribuendo la responsabilità "a tutta l'Europa e l'Italia", e, in particolare, all'"inattività delle missioni europee" e all'"inasprimento delle politiche italiane in tema di migrazione".</p> <p style="text-align: right;">Fonte: Amnesty International, 2019<sup>229</sup>.</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

A partire da questi eventi, le due insegnanti hanno sviluppato temi diversi. Minù ha integrato lo studio delle civiltà antiche con quello del contesto socio-politico dell'attualità a partire da una riflessione del concetto di frontiera. Esso ha costituito la cornice concettuale, o sfondo, per dare senso di continuità al salto spazio-temporale operato dal passaggio dai movimenti di "colonizzazione greca", tra l'XI e il VII secolo a.C., al "limes" reno-danubiano dell'Impero Romano, tra il I e il II secolo d.C., all'UNHCR, dal 1950 ai giorni nostri. Su quest'ultimo aspetto, l'insegnante ha assegnato successivamente un lavoro di ricerca che gli studenti hanno svolto a casa e in piccoli gruppi, poi esposto in classe.

Diana ha rimodulato gli obiettivi d'apprendimento della Lingua e Letteratura Italiana (tabella 22) secondo due attività. La prima è stata un ricerca svolta a casa in piccoli gruppi (9 gruppi di 2/3 studenti), che ha portato all'elaborazione di un prodotto finale (PowerPoint) su aspetti diversi del fenomeno (cause e conseguenze della migrazione; i numeri dei migranti in Italia e in Europa; provvedimenti legislativi nazionali dell'attualità in materia di immigrazione; la migrazione nella storia; Ottocento e Novecento; le migrazioni interne dell'Italia; il lavoro dei migranti in Italia; la vita dei migranti in Italia e in Europa; i casi dell'attualità sulla migrazione), concordati con l'insegnante. La seconda è stata la presentazione dei lavori di ricerca dei nove gruppi, coadiuvata

<sup>229</sup> Cfr <https://www.amnesty.it/giornata-mondiale-rifugiato-strage-mediterraneo/> [28/09/2020].



dal supporto visivo e multimediale in PowerPoint, seguita da uno spazio di discussione sui contenuti individuati.

**Tabella 22 Gli obiettivi specifici di apprendimento di Lingua e Letteratura Italiana del primo biennio**

|                    |                                                                                                                                                                                                                                      |
|--------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <i>Lingua</i>      | Composizione di testi scritti su consegna, uso della comunicazione multimediale ed efficacia espressiva                                                                                                                              |
| <i>Letteratura</i> | Comprensione del disegno storico a cavallo tra Ottocento e Novecento, con attenzione al corso degli eventi che hanno trasformato l'assetto sociale e politico italiano, osservati all'interno di un panorama europeo ed extraeuropeo |

I sottoparagrafi che seguono contengono l'analisi delle lezioni di Natalia (T1) (6.3.1. e 6.3.3.), Francesca (T2) (6.3.7.), Livia (T3) (6.3.4. e 6.3.6.), Minù (T4) (6.3.2.) e Diana (T5) (6.3.5.).

### 6.3.1. Un mondo interconnesso. La globalizzazione

Natalia ha progettato le sue lezioni in questo modo:

1. la dimensione economica (*lezione 1*) e sociale (*lezione 2*) della globalizzazione;
2. l'industria alimentare dei *fast-food* (*lezioni 3-4*);
3. dibattito sui *fast-food* (*lezioni 5-6*).

Questo paragrafo contiene l'analisi della prima lezione<sup>230</sup>.

#### La prima lezione (1° parte)

Natalia ha comunicato l'obiettivo delle prime due lezioni connotandolo doppiamente: esso consiste, durante una prima parte, nella spiegazione della globalizzazione, per far capire agli studenti “che cos'è”, e, durante una seconda, in un “dibattito”, al fine di promuovere dei collegamenti con quello che hanno “già studiato” e con la loro esperienza personale (tabella 23).

**Tabella 23 Comunicazione dell'obiettivo specifico della lezione**

|    |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|----|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 28 | Natalia | Allora. La lezione di oggi è dedicata a “La globalizzazione”, a <b>spiegare che cos'è la globalizzazione</b> . [ <i>ee</i> ] <b>Annoterete alcune parole chiave</b> , anche per poi, diciamo, fare un <b>dibattito</b> e cercare di fare dei <b>collegamenti con quello che avete già studiato e con quello che</b> , in parte, <b>vivate quotidianamente</b> perché, comunque, <b>noi siamo immersi in un mondo globalizzato</b> . [...] |
| 29 | SS      | [ <i>buzz</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 30 | Natalia | Ditemi voi quando siete pronti e, soprattutto, quando posso iniziare la lezione senza dirvi: “Tirate fuori il quaderno, tirate fuori il <i>tablet</i> e tirate fuori le penne per <b>prendere appunti</b> ”.                                                                                                                                                                                                                              |
| 31 | SS      | ( <i>together</i> ) [ <i>noise</i> ] [ <i>silence</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 32 | Natalia | Tu sei pronto per prendere appunti? Per <b>seguire</b> , per annotare le parole-chiave?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 33 | SS      | ( <i>together</i> ) [ <i>ee</i> ] Sì, ‘ <i>mo</i> ’ li prendo...   [ <i>noise</i> ].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 34 | Natalia | Ci siamo? Avete tutti i materiali che vi servono?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Natalia, nel condividere l'obiettivo della lezione, ha dato agli studenti l'indicazione di “seguire”, “prendere appunti” e “annotare alcune parole chiave”.

Dal punto di vista della ricerca educativa, si tratta di un obiettivo a breve termine, poiché è limitato alla “lezione di oggi”, che rende evidente agli studenti il tipo di prestazione da raggiungere, nello specifico seguire la spiegazione e comprendere l'argomento per poi intervenire ad un dibattito successivo (Calvani, 2014; Hattie, 2012). Esso riguarda, inoltre, per la dimensione cognitiva, le aree

<sup>230</sup> Per l'analisi della seconda lezione cfr paragrafo 6.3.3.

della conoscenza fattuale e concettuale e, per quella dei processi cognitivi, le aree del ricordare e del capire (Anderson & Krathwohl, 2001).

Natalia ha dato inizio alla spiegazione definendo la globalizzazione attraverso una sua definizione generale, a partire dall'etimologia del termine, per poi specificare alcuni dettagli ed elementi particolari propri del linguaggio dell'economia.

**Tabella 24 La definizione di globalizzazione**

|       |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 28    | Natalia | [...] Cominciamo, innanzitutto, dalle <b>parole</b> . Ricostruiamo un po' la <b>famiglia lessicale</b> della globalizzazione. La parola "globalizzazione" sicuramente viene dalla parola "globo". Se io prendo il dizionario – qui abbiamo la voce del <b>dizionario Treccani</b> –                                                                                                                                                                                                   |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 40    | Natalia | Allora. Abbiamo detto: <b>famiglia lessicale: globo</b> . Che vuol dire?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 41    | SS      | (together) Viene dal...   [ee]...   [mm].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 42    | Natalia | Qualcosa che è sferico, che ha una forma sferica, e, per antonomasia, cioè come esempio proprio e di <b>significato generale</b> , quando noi parliamo di globo parliamo soprattutto del [slowly] <b>globo terrestre</b> , del <u>pianeta Terra</u> , della <u>terra</u> . <b>Quindi, globo lo mettiamo al centro, questa parola</b> . Dalla parola <u>globo</u> viene questa parola [ $\leftarrow$ loudly] <u>globalizzazione</u> [pausa]. Come sapete, le parole che finiscono in - |
| 43    | S1      | "one"...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 44    | Natalia | ... "zione" Azione sono nomi che indicano un'azione, cioè una -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 45    | S1      | Un movimento.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 46    | Natalia | Un nome che sintetizza un <b>processo</b> , qualcosa che è avvenuto e [pausa], quindi, globalizzazione [pausa] viene da [pausa] globale, quindi, una serie di elementi che io considero nella [pausa] globalità, nel loro [slowly] <u>insieme</u> , li collego tra loro.                                                                                                                                                                                                              |
| 47    | S1      | Insieme.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 48    | Natalia | Mh? [pausa] <b>Nel linguaggio dell'economia</b> , è un <b>fenomeno di unificazione di tutti i mercati a livello mondiale e anche di modelli culturali</b> - e su questo ci andiamo, poi, adesso, a soffermare. [pausa] Quindi, globo, aggettivo: globale, globalizzazione: nome di azione, indica un processo, un fenomeno di unificazione dei mercati e anche della cultura, <b>perché dobbiamo guardare tutti e due gli aspetti</b> . Partiremo dall'aspetto economico. [pausa]     |

Natalia ha introdotto la globalizzazione inquadrandola all'interno di una doppia connotazione: dal punto di vista della famiglia lessicale delle parole, come "azione, processo", e da quello economico e culturale, come "fenomeno di unificazione di tutti i mercati a livello mondiale e anche di modelli culturali". Ha, dunque, adottato ed esplicitato prospettive diverse di analisi "perché dobbiamo guardare tutti e due gli aspetti", di cui le evidenze di GCE sottolineano l'importanza (Buchanan et al., 2018; Banta, 2017; Mravcová, 2016; Takenaga, 2012).

Successivamente, si è avvalsa del codice iconico per mostrare alla classe una "immagine che sintetizza il concetto di globalizzazione", passando da un linguaggio enciclopedico ed impersonale ad uno comune, con verbi espressi in seconda persona:

Allora. **Questa immagine che voi vedete**, che **sintetizza** un po' il significato della parola **globalizzazione**, **che cosa rappresenta, secondo voi?** Che cosa si vuole rappresentare con questa con questo disegno un po' particolare che **vedete**?<sup>231</sup>

La spiegazione successiva, di carattere più specifico, centra la questione della globalizzazione su un aspetto che Natalia invita a "mettere subito a fuoco": l'interdipendenza, a livello mondiale, della produzione, del commercio e del consumo dei prodotti, vale a dire denaro, beni, oggetti materiali mostrati nella raffigurazione ("questi prodotti") e, nel contempo, delle informazioni, delle persone e

<sup>231</sup> Lezione 1, battuta 50.

delle immagini. Natalia ha spiegato che cosa questo voglia dire in termini di esperienza personale di ciascuno, declinando la questione in un'accezione che riguarda le vite di tutti: “quello che *noi stiamo facendo* e che *stiamo vivendo* in questo momento della nostra vita... ha delle conseguenze ed è strettamente dipendente rispetto a quello che succede anche nei luoghi più lontani da noi a livello spaziale, perché tutto quello che accade a livello globale ha, poi, conseguenze sui singoli”.

**Tabella 25 La globalizzazione come interdipendenza**

|    |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|----|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 72 | Natalia | Bene. Allora, con questa immagine sintetizziamo un po' il concetto di globalizzazione. Attenzione, perché quello che sto dicendo, poi, lo ritroverete anche su questi materiali, però <b>è importante che lo mettiate a fuoco subito</b> per il significato che riveste. [pause] Ecco, quindi, noi abbiamo una situazione in cui, [←slowly] <b>a livello mondiale, a livello globale</b> [pausa], <b>la produzione</b> [pause] di: [pause] determinati prodotti, [pause] il <b>commercio</b> , [pause] e il <b>consumo di questi prodotti</b> [pause] <b>sono tutti connessi tra loro</b> [pause]. A livello mondiale, [pause] c'è un continuo flusso di scambi [pause], scambi che riguardano in primo luogo merci, prodotti. Quindi, parliamo di: <b>denaro</b> , [pause] di <b>beni</b> , cioè di <b>oggetti materiali</b> , [pause] ma anche di <b>persone</b> , [pause] di <b>informazioni</b> . Quindi, viaggiano su scala mondiale <u>non soltanto</u> degli oggetti materiali, [pause] ma anche una <u>serie di informazioni, di immagini</u> e anche <u>tante persone che si spostano da un luogo all'altro-</u>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 73 | S       | Che migrano.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 74 | Natalia | Che migrano. Che migrano per una serie di motivi - di questo ne abbiamo parlato ultimamente. Però c'è anche un motivo [pause] prettamente economico, mh? [pause] <b>Quindi, che significa questo?</b> [pause] Che <b>quello che noi stiamo facendo e che stiamo vivendo</b> [↑loudly] <b>in questo momento</b> della nostra vita [pause] che è legato alla vita [pause] [↑loudly] <b>in una città</b> [pause] <b>in una famiglia</b> [pause] <b>in un quartiere di una città</b> [pause] in un determinato momento, [pause] in un determinato, ovviamente, ass... [laughing] diciamo, spazio di tempo, [pause] <b>ha delle conseguenze ed è</b> [loudly] <b>strettamente dipendente</b> rispetto a quello che succede <b>anche nei luoghi più lontani da noi</b> [pause] a livello spaziale, perché tutto quello che accade a livello globale ha, poi, conseguenze [pause] sui singoli. [pause] Si crea una [↑loudly] <b>inter-</b> [pause] <b>dipendenza</b> . [pause] Dipendere significa che io ho un <u>rapporto</u> rispetto [pause] ad altri elementi che... da cui io <u>dipendo</u> , <b>dipende la mia vita</b> , da alcuni aspetti, da alcuni beni, da alcuni servizi, da alcuni diritti, e così via. E questa <u>dipendenza</u> è [←slowly] <u>anche</u> [↑loudly] <u>legata</u> a quello che succede [←slowly] <u>in altri paesi del mondo</u> , [pause] in altri continenti, anche nei posti più remoti più lontani da noi. Io cercherò un po' di dimostrarvelo. [...] |

Questo stralcio di lezione ha messo in evidenza due elementi. Il primo è l'uso esempi concreti, attraverso riferimenti alla vita di ciascuno e pronomi personali, al fine di chiarire che la questione della globalizzazione *ci* riguarda tutti da vicino. Il secondo è il ritmo del discorso, con pause ripetute e frequenza e intensità variabili a seconda degli elementi da mettere in risalto.

L'esposizione successiva di Natalia, come anticipato alla classe (“Io cercherò un po' di dimostrarvelo”), ha spiegato questa interdipendenza attraverso tre aspetti:

- il flusso di denaro prodotto dalle multinazionali;
- i soggetti che beneficiano di questa ricchezza;
- i soggetti che lavorano praticamente alla costruzione di oggetti di uso quotidiano.

Per quanto riguarda il primo aspetto, Natalia ha mostrato alcuni grafici sui flussi finanziari prodotti da alcune multinazionali, quali “la British Petroleum nel Regno Unito” o “l'Eni in Italia”, che “riescono a produrre molto più di alcuni Stati, come la Nigeria, la Libia o l'Angola, in Africa, o il Venezuela, in Sudamerica”. Ha distinto il flusso di denaro delle “città dominanti, principali, che sono sede di alcune attività produttive, come Londra, New York, Tokyo” da quello delle città

“secondarie, che hanno un ruolo chiave, ma che non sono prettamente protagoniste come le città dominanti”.<sup>232</sup>

[...] Quindi, parliamo di aziende, di multinazionali, di imprese che hanno una produzione superiore a quella degli Stati. Capite bene che questo aspetto economico è importante per capire che, a livello mondiale, ci sono delle potenze economiche che vanno oltre l'idea di Stato.<sup>233</sup>

Natalia, al fine di specificare questo concetto, ha operato dei collegamenti con aspetti già sviluppati in Geografia, quali la ricchezza prodotta dai singoli Stati, e in Storia, quali l'esempio del protezionismo.

#### Tabella 26 Collegamenti interdisciplinari

|     |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 110 | Natalia | <b>Quindi noi, fino adesso, che cosa abbiamo fatto in Geografia?</b> Abbiamo studiato la ricchezza mettendo a confronto i dati. Adesso io sto [ <i>loudly</i> ] <u>superando</u> questo aspetto dicendovi che la ricchezza la dobbiamo classificare <u>anche</u> guardando i singoli... <u>le singole</u> imprese, le multinazionali, e quanto producono, che vanno <u>oltre gli Stati</u> perché, appunto, magari, hanno sede in due o in tre continenti [ <i>pause</i> ] per, [ <i>ee</i> ] diciamo, sviluppare un ciclo produttivo.                                             |
| 111 | S       | Nella ricchezza generale, però, il flusso è <u>incluso</u> in questo fatturato delle multinazionali.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 112 | Natalia | È incluso però [ <i>loudly</i> ] <u>supera</u> , va <u>oltre</u> il confine dello Stato.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 113 | S       | Ah, OK.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 114 | Natalia | Perché, chiaramente, per alimentarsi, un'impresa del genere ha bisogno di un mercato <u>globale</u> , che coinvolga <u>tutto</u> il mondo, non solo lo Stato dove si trova. <b>Vi ricordate quando noi, in Storia, abbiamo fatto l'esempio del protezionismo?</b> Abbiamo detto, una politica economica chiusa. Ecco, questo è esattamente il contrario, è liberismo portato ad una conseguenza estrema, in cui c'è un mercato che va <u>oltre</u> il proprio Stato, [ <i>pause</i> ] va oltre il continente in cui ci troviamo, [ <i>pause</i> ] e ingloba <u>tutto</u> il mondo. |

La constatazione di uno studente particolarmente attivo all'interno della lezione<sup>234</sup> mostra la comprensione della questione nei termini proposti dall'insegnante e va oltre, deducendo che la ricchezza dei singoli Stati, già studiata in Geografia, ha incluso il fatturato delle multinazionali.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, Natalia ha continuato a chiarire la differenza tra il “centro del mondo, che coincide con i paesi che *noi* abbiamo collocato in po' in questo *ideale del mondo*, che sono: Stati Uniti, Canada, Unione Europea, Svizzera, Norvegia, Giappone e Australia, che coordinano tutta la produzione e riescono a trarre, a livello di ripartizione delle ricchezze, i proventi di 500 multinazionali” e “una *sorta di periferia*, rappresentata da Cina, Corea del Sud, India, Russia, Messico, Brasile, Taiwan e altri paesi, dove avviene questa produzione, che, in qualche modo, riesce a beneficiare di questa produttività, di questa ricchezza”. Natalia rende comprensibile questo discorso attraverso collegamenti interdisciplinari con concetti già sviluppati:

**Vi ricordate quando noi, l'anno scorso, abbiamo introdotto il concetto di economia-mondo**, in cui c'era un centro dove c'erano i mezzi di produzione e una periferia da dove arrivavano le risorse. [...] **Quando abbiamo studiato la conquista dell'America e dei mercati.** Beh, questo è, diciamo, un ampliamento, ma di quella stessa impostazione. [...] **Allora, noi quando abbiamo studiato in Storia la seconda rivoluzione industriale** avevamo parlato di catena di montaggio in cui la produzione viene scomposta in tanti piccoli passaggi. Allora, immaginate che questa è la catena di

<sup>232</sup> Lezione 1, battute 74-106.

<sup>233</sup> Lezione 1, battuta 106.

<sup>234</sup> Il parlato di questo studente è stato chiaramente percepito per la sua posizione “al primo banco”, in prossimità della cattedra e, quindi, del dispositivo di audio-registrazione. Questo studente, particolarmente attivo nel corso di tutte le lezioni, verrà successivamente chiamato per nome dall'insegnante a seguito di altre sue osservazioni in merito a queste questioni. Il nome in questione è Vinicio.

montaggio che, però, avviene a livello spaziale, dislocata in tutto il mondo, perché ognuno produce un pezzo che sarà collegato nell'ambito di uno stesso oggetto<sup>235</sup>.

Per quanto riguarda il terzo aspetto, Natalia, al fine di “vedere qual è il valore di un prodotto e quali sono i costi per portare a termine quel prodotto”, ha contestualizzato le informazioni in termini di “chi è che lavora agli oggetti che noi compriamo fisicamente, e dove vivono”, attraverso l'uso di grafici, di immagini e di esempi di tre prodotti inseriti nel mercato globale: un paio di scarpe, una banana e un pacco di caffè. Di ognuno di essi Natalia ha mostrato e reso comprensibile la distribuzione del guadagno in termini di ripartizione dei costi tra: multinazionale quale proprietaria del marchio; esportazione e tariffe doganali; rivenditore; pubblicità; proprietario della fabbrica, progettazione, trasporto e lavoratore.

**Guardate:** [*↑loudly*] 40 milioni [*pause*] lavorano [*pause*] alla **produzione di oggetti di uso comune che... che... che... noi usiamo tutti i giorni** [*pause*]- ... in Cina. Quindi, **in Cina** noi abbiamo [*↑loudly*] [*←slowly*] quaranta milioni di operai e di operaie - ...che producono [*↑loudly*] proprio fisicamente, stanno lì e lavorano - Poi abbiamo: [*↑loudly*] [*←slowly*] 15 milioni che vengono sempre dall'**Asia orientale e mediorientale**, [*pause*] 7 milioni in America Latina, [*pause*] 2 milioni in Africa [*pause*], poi abbiamo **in Medio Oriente e l'Europa Orientale** - ... Cioè, sono le persone che praticamente stanno nel settore nel settore secondario e producono gli oggetti, lavorano agli oggetti, che vengono, poi, assemblati. Tutto ciò che è praticamente prodotto con il loro lavoro<sup>236</sup>.

Natalia ha commentato le evidenze dei grafici senza assumere alcuna posizione rispetto alle questioni affrontate. Ad esempio, all'osservazione di uno studente “Quello che ci guadagna di più è...”, ha risposto: “Adesso lo vediamo”. Ha fatto eccezione il guadagno del lavoratore, che ha suscitato alcune reazioni da parte di alcuni studenti, e rispetto al quale Natalia ha constatato che “sicuramente è quello che guadagna meno”.<sup>237</sup>

#### Tabella 27 Considerazioni di alcuni studenti sulla distribuzione dei guadagni delle multinazionali

|       |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|-------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 240   | Natalia | Per un paio di scarpe: [ <i>←slowly</i> ] <u>tre euro</u> . [ <i>pause</i> ] [ <i>↑loudly</i> ] <b>€0,50 per chi quel, quel giorno, ha lavorato a questo paio di scarpe</b> , ovviamente frammentato nella catena di montaggio, perché, magari, c'è chi ha fatto solo i lacci, chi si è occupato della suola... [ <i>←slowly</i> ] cinquanta centesimi al giorno a scarpa finita.                                                                                                                |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 257   | SS      | ( <i>together</i> ) Quanto ci vuole per un paio di scarpe   [ <i>inaudible</i> ] cento euro   [ <i>buzz</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 258   | Natalia | Questo è per vedere, diciamo, in proporzione [ <i>pause</i> ] [ <i>↑loudly</i> ] <u>come un prodotto</u> ... qual è il valore di un prodotto e quali sono i costi per portare a termine quel prodotto.                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 259   | SS      | ( <i>together</i> ) <b>Ma, quindi, praticamente, non ci guadagnano nulla...</b> -   <b>Infatti.</b>   ... <b>perché noi paghiamo cento euro e loro hanno pagato...</b>   Bravo! Cioè, non pensare che [ <i>inaudible</i> ]...                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 260   | Natalia | Tu non pensare solo [ <i>↑loudly</i> ] [ <i>←slowly</i> ] <u>al singolo</u> paio di scarpe. <b>Però, naturalmente, il lavoratore che, [<i>pause</i>] con le sue mani</b> , con, ovviamente, delle macchine che gli sono state affidate eccetera, <b>ha contribuito alla produzione di questo paio di scarpe, sicuramente è quello che guadagna meno</b> , perché <u>non guadagna</u> in base al numero di scarpe prodotte, ma avrà un... un salario probabilmente a ore, a giorni di lavoro, mh? |
| 261   | SS      | ( <i>together</i> ) Però, prof, si sapeva che chi le produce, cioè...-   Guadagna di meno -   Guadagni meno.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 262   | Natalia | No, perché, secondo voi, è, ovviamente, nell'ottica... -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 263   | SS      | <b>È anche normale, cioè, si sa...</b> -   <b>Si sapeva.</b>   Non è una cosa...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |

Nell'ultima parte della lezione, Natalia ha creato uno spazio per la discussione e lo scambio di opinioni, come sostenuto dalle evidenze della GCE (Skårås et al., 2019; Damiani, 2018; Kishino et

<sup>235</sup> Lezione 1, battute 116-157.

<sup>236</sup> Lezione 1, battute 160-172.

<sup>237</sup> Lezione 1, battute 158-281.

al., 2018; Howard & Maxwell, 2018; Arshad-Ayaz et al., 2017; Blackmore, 2016; Leek, 2016; Mravcová, 2016; Truong-White & McLean, 2015; Andreotti & Pashby, 2013; Niens & Reilly, 2012; Veugelers, 2011) e ha chiesto agli studenti “chi è che, secondo loro, dovrebbe guadagnare di più quando viene immesso sul mercato il prodotto, che sia un prodotto agricolo, che sia un oggetto, che sia un paio di scarpe”. Gli studenti hanno dato varie risposte: “chi lo produce”, “il rivenditore”, “chi è addetto alla coltivazione”, “tutti dovrebbero avere il proprio guadagno”. Dopodiché ha domandato se la distribuzione mostrata “sembra equa”, suscitando, ancora una volta, reazioni differenti da parte degli studenti: per loro, infatti, se è innegabile che i lavoratori offrano la loro manodopera, lo è altrettanto che sia il proprietario ad aver “investito sui materiali, su tutto quanto”. In particolare, lo studente Vinicio ha espresso il parere contrario che “se non gli sta bene ad un lavoratore, ‘te ne vai’. È un modo per offrire lavoro”, a partire dal quale Natalia ha mostrato nuovamente alcuni dati già condivisi precedentemente, per poi riformulare l’interrogativo in termini diversi<sup>238</sup>.

**Tabella 28 “Secondo voi, vi sembra equa come distribuzione?”**

|       |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 288   | Natalia | Secondo voi, <b>vi sembra equa come distribuzione del guadagno?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 289   | SS      | (together) No.   No.   No, però comunque [inaudible]   [buzz]   No... [inaudible]   <b>Sì, però anche il proprietario penso che debba avere un guadagno.</b>   <b>Esatto</b> , quello che dico io!   In pratica, però...   [inaudible] si potrebbe bilanciare, però, comunque, in ogni caso, <b>non è troppo bilanciato!</b>   Non è che [inaudible], <b>è lui che investe però!</b> <b>Alla fine, i lavoratori non investono sui materiali, su tutto quanto, ma è solo la manodopera, che non è poco, però comunque...</b>   Il duro lavoro. |
| 290   | Natalia | Allora, la domanda che io vi pongo [pause]. Allora. La manodopera che viene da paesi... [tz] -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 291   | Vinicio | <b>Però, prof, se non gli sta bene ad un lavoratore, te ne vai. È un modo per offrire lavoro.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 292   | Natalia | Allora, Vinicio dice: “È un modo per offrire il lavoro, se vuoi restare in una concorrenza”. Però <b>noi abbiamo visto che i [↑loudly] paesi</b> che sono... [ee] che hanno il <u>maggior numero di addetti ai lavori</u> al settore secondario, e anche al settore primario [...]. Quindi, <b>è giusto</b> , però, [←slowly] che ci sia [pause] <u>un costo della manodopera [↑loudly] così basso e che le persone che lavorano</u> a questo tipo di [ee] produzione [←slowly] <b>vengano tutte dai paesi più poveri?</b>                    |
| 293   | Vinicio | Quello no, quello no.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 294   | Natalia | Perché se tu fai una distribuzione del genere... <b>voi che cosa mi avete detto:</b> all’inizio, <b>quando avete visto</b> il fatturato delle multinazionali, avete detto: “Però questo va a vantaggio anche dei paesi in cui in cui c’è la sede centrale? Giusto?”                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 295   | SS      | (together) Sì.   Sì.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 296   | Natalia | Giusto. Allora, se la sede centrale delle multinazionali, quindi, -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 297   | Vinicio | Non è mai in Africa né in Asia... -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 298   | Natalia | <b>...è questo grafico qua:</b> [↑loudly] <u>se il centro del mondo è [←slowly] in questi paesi</u> , e invece [↑loudly] <u>la periferia [pause] è [←slowly] nei paesi produttori</u> , che <u>producono</u> ma <u>non gestiscono i</u> guadagni, [pause] <b>si crea una disuguaglianza.</b>                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 299   | C       | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 300   | Natalia | <b>Perché, allora, se in Cina ci sono [pause] 40 milioni di lavoratori che producono per l’esportazione, perché la Cina è più povera degli Stati Uniti?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 301   | C       | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 302   | Vinicio | <b>Prof, è una cosa che non ‘ci’ ho mai pensato...</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 309   | Vinicio | Prof, le stavo dicendo che <b>non ci ho mai pensato</b> , però, cioè, alla fine, il proprietario... <b>il proprietario, a meno che non sono schiavi, lui mette... impone queste...</b> -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 310   | S       | [↑loudly] <b>Ma non c’è altro lavoro!</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 316   | Natalia | Allora faccio una <b>domanda provocatoria:</b> se [↑loudly] <b>tutti i proprietari delle fabbriche impongono queste condizioni, può un lavoratore [←slowly] scegliere di andare a lavorare da un’altra parte a condizioni migliori?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 317   | Vinicio | Lo fai... non lavori in una fabbrica!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 318   | SS      | (together) Ah, non lavori?!   [buzz]   [↑loudly] E se non trovi lavoro e [inaudible]   E vabbè.   E se                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |

<sup>238</sup> Lezione 1, battute 282-334.



non trovi lavoro e hai dei figli? | Eh va beh, se non trovi un lavoro allora ti devi ‘arrangia’ | [buzz] | [ /loudly] [inaudible] in una fabbrica | Ma che dici ‘Vini’?! |

[...] [...] [...]

325 Natalia Scusate. Riusciamo a parlare uno alla volta? [...]

[...] [...] [...]

334 Natalia OK. Riposiamoci. [...]

Com’è possibile notare, la questione ha creato negli studenti pareri discordanti, che si sono susseguiti anche con alte frequenze ed intensità, e sovrapponendosi l’uno all’altro. La richiesta di Natalia di parlare uno alla volta è stata il segno della partecipazione alla discussione da parte di alcuni studenti, presente tra le evidenze di GCE (Skårås, et al., 2019; Çolak et al., 2019; Damiani, 2018; O’Flaherty, & Liddy, 2018; Blackmore, 2016; Leek, 2016; Leduc, 2013; Eidoo, et al., 2011; McNaughton, 2010; Rapoport, 2010), immediata e non scandita dall’alzata di mano. Inoltre, l’utilizzo, da parte del gruppo di studenti che è intervenuto, di pronomi personali e di un linguaggio con modi di dire e slang indicherebbe un’attivazione cognitiva e socio-emotiva per la questione trattata. Infine, i collegamenti dell’insegnante con alcuni elementi già esposti ha mostrato di aver aperto alcuni momenti di riflessione negli studenti, emersi attraverso le risposte di silenzio di una classe che, per la prima volta, non ha risposto immediatamente.

### 6.3.2. Un mondo in movimento. I flussi migratori delle civiltà antiche e del presente

Minù ha progettato le sue lezioni in questo modo:

1. la “prima” e la “seconda colonizzazione” greca e il “limes” nell’Impero Romano (*lezione 15*);
2. la politica dell’Ungheria in materia d’immigrazione e l’UNHCR (*lezione 16*);
3. valutazione (*lezione 17*).

#### La prima lezione

Minù ha comunicato la finalità delle tre lezioni in due momenti.

Inizialmente ha fatto riferimento al fatto che il “modulo” abbia “un pochino stravolto l’orario interno” e che esso riguardi il “progetto” portato avanti con la Professoressa Diana<sup>239</sup>, in relazione con me e la mia ricerca, e rispetto alla quale dichiara una conoscenza inferiore (“è maggiormente al corrente di me dei particolari”) per via del tempo (“io sono subentrata cinque minuti fa in questo progetto”).

**Tabella 29** Prima fase d’avvio della lezione e comunicazione delle motivazioni del “progetto” per la GCE

|       |       |                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3     | Minù  | Allora, <b>abbiamo stravolto il nostro orario interno</b> . Voglio vedere giù gli zaini dai banchi, voglio vedere quello che vi occorre per prendere appunti. Datemi due minuti per <b>montare il videoproiettore</b> , OK?                                                  |
| 4     | SS    | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 5     | Minù  | [tz] <b>E adesso vi spiego di che cosa parleremo oggi e perché abbiamo, come dire, un pochino stravolto il nostro orario interno</b> . Oggi ci dedicheremo a un <b>modulo</b> che avrei fatto [ahem] in un altro momento e diversamente, ma che <b>volentieri anticipo</b> . |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 13    | Minù  | [tz] Allora ragazzi... Allora ragazzi, voi <b>questo progetto</b> lo avete portato avanti con un’insegnante <b>diversa</b> da me la quale, sicuramente, <b>è maggiormente al corrente di me</b> dei particolari. Se io,                                                      |

<sup>239</sup> La ragione di ciò è che Minù è stata coinvolta, come collega, da Diana, con la quale io avevo preso i contatti.

anziché dire ‘audio’ clicco ‘video’, se anziché dire ‘rosso’ dico ‘verde’, voi siete ragazzi maturi e capite che **io sono subentrata cinque minuti fa in questo progetto**, dovete comprendere la situazione, non vi preoccupate, come vi ha detto la **Professoressa Diana**. Dimmi, solo se è importante.

La comunicazione della ragione del “modulo” è avvenuta in concomitanza della predisposizione della strumentazione di supporto e con un brusio in sottofondo ([buzz]). Minù, infatti, ha chiesto alla classe di fare silenzio (“tz”), di darle il tempo di preparare il videoproiettore (“**Datemi due minuti** per montare il videoproiettore, **OK?**”) e di adottare un comportamento maturo e comprensivo (“Se io, anziché dire ‘audio’ clicco ‘video’, se anziché dire ‘rosso’ dico ‘verde’, voi siete ragazzi maturi e capite”). Ha ricondotto la motivazione del “progetto” alla Professoressa Diana e alla mia presenza, facendo ipotizzare una programmazione attivata dalla mia attività di ricerca, che avrebbe indotto, in tal senso, la riflessione su queste tematiche.

Dal punto di vista della ricerca educativa, quest’ultimo elemento potrebbe essere letto all’interno delle dinamiche attivate dalla telecamera e dalla mia presenza, che, diversamente che per Diana, era non familiare. Trinchero (2002) parla, in tal senso, di “fenomeni di reattività del soggetto” (p.265). Nell’ambito della videoricerca, Goldman, Pea, Barron & Derry (2017) approfondiscono “i temi delicati dell’intreccio tra ricercatori e partecipanti” (p.X). Potrebbe, altresì, richiamare la carenza di sistemi di valutazione degli insegnanti nel nostro paese rispetto a quelli europei (Grion, Roberts & Casanova, 2011), da cui scaturirebbe l’inattitudine degli insegnanti italiani ad essere osservati e, ancor di più, valutati.

In un secondo momento, Minù si è dichiarata “contenta” di “anticipare la riflessione” sulla tematica dei flussi migratori in virtù del “progetto che la scuola dedica al “Centro Astalli” e rispetto al quale anticipa un’uscita didattica.

#### Tabella 30 Comunicazione dell’obiettivo generale delle lezioni

|    |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|----|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 17 | Minù | Allora, <b>sono contenta</b> di avere l’occasione di <b>anticipare questa riflessione perché la vostra classe è coinvolta</b> anche <b>in un progetto</b> che il Liceo dedica al “Centro Astalli”. La fondazione del “Centro Astalli” è una <b>fondazione romana</b> che <b>si trova in Via degli Astalli</b> e che si occupa di <b>accogliere rifugiati</b> ... rifugiati politici e profughi. Di conseguenza, vi anticipo che il 29 marzo, che è un venerdì, dalle 11:15 alle 13:15, <b>noi incontreremo</b> un rappresentante della Fondazione Astalli, che è un testimone, probabilmente <b>un rifugiato politico</b> aiutato da questa Fondazione <b>che ci parlerà di alcuni aspetti che ora vi anticipo</b> e che qualcuno di voi, forse nelle proprie <b>ricerche personali con la Professoressa Diana, ha già visto</b> , vale a dire la <b>differenza tra la condizione di migrante, richiedente asilo, rifugiato politico, profugo, apolide e ritornato</b> - perché c’è anche la condizione del ritornato in patria, diciamo così -. <b>Ma andiamo con ordine</b> [...]. |
|----|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Questa seconda fase ha messo in evidenza tre aspetti: l’esplicitazione di uno stato emotivo positivo, la presentazione del “Centro Astalli” e il progetto che la scuola dedica ad esso.

L’uso del termine “**contenta**” è stato messo in relazione con l’azione didattica orientata allo sviluppo di una riflessione sulla tematica.

Dal punto di vista della didattica della GCE, ciò ha richiamato due elementi.

Il primo riguarda l’atteggiamento positivo dell’insegnante di trattare temi globali e della cittadinanza (Reilly & Niens, 2014). L’uso del pronome personale “noi” e della particella pronominale “ci” che Minù usa riferendosi al progetto (“**noi incontreremo**... un testimone... **che ci parlerà**”) fa luce sulla dimensione partecipativa implicita nella GCE che vada oltre gli argomenti studiati (Gaudelli, 2017) includendo percorsi interculturali con testimonianze dirette (Leduc, 2013) e l’incontro con persone di altre culture (Veugelaers, 2011).



Il secondo concerne il ricorso a risorse non specificamente didattiche (Damiani, 2018) implicito nell'attività con il "Centro Astalli", che avrebbe il potenziale di integrare la dimensione cognitiva di analisi di una questione globale (quella a cui Minù si riferisce con l'espressione: "Vi faccio una carrellata di concetti sui flussi migratori") con quelle socio-emotiva e comportamentale di promozione del rispetto delle differenze ("**noi incontreremo un rifugiato politico**") a partire da un contesto locale ("è una fondazione romana che **si trova in Via degli Astalli**"). Tale attività, ad ogni modo, è stata solo anticipata come cornice di riferimento della riflessione sui flussi migratori.

La presentazione del "Centro Astalli" ha posto l'attenzione su due elementi specifici: la dimensione locale e la finalità principale di accogliere rifugiati. Il "Centro Astalli" viene presentato come realtà locale dal punto di vista della sua costituzione giuridica ("è una fondazione **romana**"), della sua dimensione geografica ("si trova in **Via degli Astalli**") e della sua finalità ("si occupa di **accogliere** rifugiati"). La dimensione di globalità di tale contesto, sede italiana di un'organizzazione cattolica internazionale<sup>240</sup> attiva in più di quaranta nazioni, non è stata esplicitata, come pure, in un certo senso, la sua "premessa ontologica" [*mio*], costituita dai diritti umani<sup>241</sup>. E questo è evidente anche quando Minù presenta gli aspetti che verranno approfonditi nel corso della lezione, limitandosi a "la differenza tra la condizione di migrante, richiedente asilo, rifugiato politico, profugo, apolide e ritornato".

Il progetto che la scuola dedica al Centro Astalli è stato riferito da Minù alla sua programmazione curricolare. Da un'analisi del PTOF dell'Istituto, esso assume la connotazione di *progetto interculturale*, rientrando tra le *azioni per favorire l'inclusione scolastica*, punto di un elenco assieme a *corsi di lingua italiana per studenti stranieri* e a *metodologie didattiche mirate all'interazione* (es. *cooperative-learning*). Manca, anche qui, il riferimento a tutti gli altri elementi che il "Centro Astalli" dedica al progetto per le scuole, come "guerre e persecuzioni; diritti umani; diritto d'asilo; donne e bambini rifugiati; rifugiati in Italia; rifugiati celebri; società interculturale" come riportato dalle due figure 1 e 2<sup>242</sup>.

---

<sup>240</sup> Si tratta del "Servizio dei Gesuiti per i Rifugiati" (JRS), che ha la "missione di accompagnare, servire e difendere i diritti dei rifugiati e degli sfollati" (<https://centroastalli.it/chi-siamo/fondazione-centro-astalli/>).

<sup>241</sup> Nel definire "Chi è", l'Associazione, sul sito, fa riferimento alla promozione di una "cultura dell'accoglienza e della solidarietà, **a partire dai diritti umani** [*mio*"]".

<sup>242</sup> Le fonte delle immagini è il sussidio, datomi in occasione della partecipazione a questo percorso durante una lezione della Professoressa Natalia, osservata nella fase di accesso al campo. Cfr capitolo 5.

## FINESTRE STORIE DI RIFUGIATI

UN PROGETTO PER SENSIBILIZZARE L'OPINIONE PUBBLICA  
AL TEMA DEL DIRITTO D'ASILO

### L'OBBIETTIVO

La Fondazione Centro Astalli propone, dal 2002, il progetto "Finestre – Storie di rifugiati", che vuole favorire la riflessione, in un pubblico soprattutto di giovani e studenti, sul tema dell'esilio, in particolare attraverso il contatto diretto con rifugiati e l'ascolto delle loro storie di vita.

La speranza è che gli studenti coinvolti nel progetto scoprano non solo chi sono i rifugiati e cosa si fa o non si fa per loro sul piano nazionale e internazionale, ma soprattutto scoprano anche quanto un rifugiato ha da dire.

Il progetto vuole creare dei canali e delle formule di comunicazione che trasformino i rifugiati da destinatari di servizi a protagonisti di un'offerta culturale.

Vogliamo contribuire a facilitare la comunicazione tra chi è cittadino, da sempre e con poco sforzo, e chi con dolore scopre di non avere più un Paese di origine e con fatica cerca la sua collocazione nel nostro.

Il cuore del progetto infatti sta nell'incontro diretto tra la classe e chi ha vissuto sulla propria pelle l'esperienza dell'esilio. Un incontro capace di scardinare tanti pregiudizi e luoghi comuni.

### LE ATTIVITÀ PREVISTE

Le singole scuole o singole classi possono prevedere uno o più incontri sui temi proposti dal progetto. Ogni incontro prevede:

- un lavoro previo di raccordo con i docenti, per calibrare l'incontro alle esigenze del piano didattico in cui è inserito il progetto;
- un'introduzione sul tema del diritto d'asilo (a cura di un animatore, inviato dalla Fondazione Centro Astalli);
- l'utilizzo delle schede didattiche contenute in questo sussidio;
- l'ascolto e il confronto con un rifugiato.

Gli incontri avvengono normalmente presso le scuole. Qualora gli insegnanti lo richiedano, possono svolgersi anche presso la sede dell'Associazione Centro Astalli.

Il progetto è promosso da:



Sede italiana del Servizio dei Gesuiti  
per i Rifugiati  
[www.centroastalli.it](http://www.centroastalli.it)  
Tel. 06 69925099

Con il patrocinio di



Alto Commissariato delle Nazioni Unite  
per i Rifugiati (UNHCR)  
[www.unhcr.it](http://www.unhcr.it)

Figura 1 Progetto che l'insegnante introduce all'avvio della lezione

## IN QUESTO SUSSIDIO

**IL SUSSIDIO CHE HAI TRA LE MANI TI PROPONE UN PERCORSO DI RIFLESSIONE SUL DIRITTO D'ASILO. VOGLIAMO AIUTARTI AD APPROFONDIRE E A COMPRENDERE MEGLIO CHI SONO I RIFUGIATI, MILIONI DI PERSONE COSTRETTE A LASCIARE TERRA, CASA, AFFETTI PER SCAPPARE DAGUERRE, PERSECUZIONI, VIOLAZIONI DEI LORO DIRITTI FONDAMENTALI. TI PROPONIAMO OTTO SCHEDE.**

**GUERRE E PERSECUZIONI:** PER CONOSCERE LE GUERRE, SPESSO "DIMENTICATE", CHE ANCORA OGGI VI SONO NEL MONDO E CHE SONO LA PRINCIPALE CAUSA DEL FENOMENO DEI RIFUGIATI.

**DIRITTI UMANI:** PER APPROFONDIRE LA DICHIARAZIONE UNIVERSALE DEI DIRITTI UMANI E SCOPRIRE COME, IN MOLTI PAESI, TALI DIRITTI FONDAMENTALI SIANO SISTEMATICAMENTE VIOLATI.

**DIRITTO D'ASILO:** PER COMPRENDERE CHI E QUANTI SONO I RIFUGIATI NEL MONDO, QUALI SONO LE DIFFICOLTÀ E I DISAGI CHE QUOTIDIANAMENTE VIVONO.

**DONNE E BAMBINI RIFUGIATI:** DUE DIVERSE SCHEDE PER SCOPRIRE COME, NELLA POPOLAZIONE MONDIALE DEI RIFUGIATI, DONNE E BAMBINI SIANO LA GRANDE MAGGIORANZA.

**RIFUGIATI IN ITALIA:** PER CONOSCERE MEGLIO DA DOVE VENGONO I RIFUGIATI CHE CAMMINANO PER LE STRADE DELLE NOSTRE CITTÀ, QUALI DIFFICOLTÀ INCONTRANO, COME POSSIAMO AIUTARLI.

**RIFUGIATI CELEBRI:** UNA GALLERIA DI SCRITTORI, POETI, PREMI NOBEL, CANTANTI CHE HANNO CERCATO RIFUGIO LONTANO DAL LORO PAESE D'ORIGINE.

**SOCIETÀ INTERCULTURALE:** PER RIFLETTERE SULLA CONVIVENZA CON PERSONE PROVENIENTI DA ALTRI PAESI E DA ALTRE CULTURE. UNA REALTÀ CHE OGNI GIORNO GIÀ SPERIMENTIAMO E CHE CI PERMETTE DI CONOSCERE ALTRI LATI DEL MONDO.

IN OGNI SCHEDA TROVERAI DIVERSE SEZIONI.

**HA DETTO:** UNA BREVE CITAZIONE CHE TI PERMETTERÀ UN APPROCCIO IMMEDIATO ALL'ARGOMENTO.

**SI PARLA DI:** È IL CUORE DELLA SCHEDA, PERCHÉ TI PRESENTA L'ARGOMENTO, TI OFFRE DEI DATI, TI DÀ SPUNTI PER LA RIFLESSIONE. È SEMPRE UNA SEZIONE MOLTO BREVE: NON LA SALTARE MAI...

**PER SAPERNE DI PIÙ:** UNA SELEZIONE DI SITI PER LE TUE RICERCHE SU INTERNET, DOVE POTRAI TROVARE ALTRE NOTIZIE E MATERIALI SUL TEMA PROPOSTO.

**PAROLE DA LEGGERE, PAROLE DA ASCOLTARE:** UN'ANTOLOGIA DI CANZONI, POESIE, RACCONTI, MA ANCHE DI STORIE DI RIFUGIATI. È UN VIAGGIO NELLE VICENDE E NELLE EMOZIONI DI PERSONE COSTRETTE A SCAPPARE, LA CUI LETTURA TI PERMETTERÀ DI CONOSCERE MEGLIO LA REALTÀ DEI RIFUGIATI.

**SE VUOI APPROFONDIRE:** TI PROPONE LA BREVE PRESENTAZIONE DI ALCUNI LIBRI E FILM SULL'ARGOMENTO DELLA SCHEDA.

COME VEDI, QUESTO SUSSIDIO TI PROPONE TANTI TEMI E MOLTI SPUNTI, CON UN UNICO OBIETTIVO: GUARDARE DA VICINO LA VITA E LE STORIE DEI RIFUGIATI. SOLO INFORMANDOTI SUL LORO PAESE D'ORIGINE, ASCOLTANDO IL RACCONTO DELLE VIOLENZE CHE HANNO SUBITO, DELLA LORO FUGA, DELLE EMOZIONI CHE HANNO PROVATO, POTRAI TENTARE DI METTERTI NEI LORO PANNI.

PER CONOSCERE E COMPRENDERE.

Figura 2 Indice delle otto schede contenute nel sussidio

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE, una riflessione sulla cultura dell'accoglienza, che non includa la dimensione della cittadinanza globale né quella dei diritti umani, potrebbe rinforzare da un lato il prevalere di modelli occidentali di analisi dei fenomeni della cittadinanza globale, che perpetrano riflessioni e ipotesi del mondo da un'ottica eurocentrica (Andreotti, 2006; Roman, 2003), dall'altro visioni stereotipate e ingenuie negli studenti rispetto al "Sud del mondo" e alla povertà, associate al senso di colpa rispetto alle sue cause e ad un'azione di cittadinanza limitata alla raccolta fondi (Reilly & Niens, 2014).

Dopo aver condiviso i riferimenti generali del "modulo", ma senza esplicitare un obiettivo specifico, Minù ha dato inizio alla lezione ("Ma andiamo con ordine") e ha anticipato "solo una carrellata di concetti" riferendole ad alcune risorse specificamente educative, quali il libro di testo ed un lavoro in "Power Point" con mappe e documenti scritti in lingua italiana e inglese, come riportato in tabella. L'uso dell'espressione "fare una carrellata" unitamente a quello dell'avverbio "solo" porterebbe a ipotizzare una veloce esposizione di quei contenuti poiché già approfonditi con la professoressa Diana. Questo elemento ha messo in luce la trattazione comune di alcuni concetti, con un effetto di sovrapposizione e ripetizione.

**Tabella 31 Svolgimento della lezione – parte introduttiva**

|    |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|----|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 17 | Minù | [...] <b>Ma andiamo con ordine.</b> Io ho... <b>io vi faccio solo una carrellata di concetti</b> che, ripeto, molti di voi <b>avranno già toccato nelle proprie ricerche personali. Parto dallo spunto che è contenuto sul vostro libro di testo di "Geostoria"</b> - se non lo avete non fa niente, vi dico io le pagine- e che vi può essere utile a meno che non l'abbiate già scoperto anche per le <b>vostre ricerche personali</b> in quanto si occupa proprio del <b>concetto di flussi migratori</b> e... - vediamo se riesco <i>[pause]</i> a trovare il telecomando <i>[pausa]</i> ...- |
| 18 | S    | È al posto giusto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 19 | Minù | <i>(laughing)</i> Era al posto giusto, ma ero io che non vedevo nulla <i>[pause]</i> ... per montare tutto questo accrocchio finisce l'ora <i>[pause]</i> ... Secondo voi ci ho azzeccato?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 20 | SS   | <i>[buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 21 | Minù | Voi che dite?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 22 | SS   | <i>[buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 23 | Minù | Voi che siete... OK-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 24 | SS   | <i>[buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 25 | Minù | ... "Internet Addicted" se non addirittura...-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 26 | SS   | <i>(together)</i> ... <i>[buzz]</i> ...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 27 | S    | Le conviene abbassare...-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 28 | Minù | Non si può abbassare lo schermo, va beh, ci dobbiamo accontentare di quello che <i>[ahem]</i> vediamo. <i>[ahem]</i> <b>Mi aiuterò anche con un lavoro</b> che, vi confesso, <i>[ahem]</i> ho riciclato spudoratamente e che era stato fatto per un'altra occasione e per un'altra classe. Vedrete anche delle <b>diapositive in lingua inglese</b> , ma non vi preoccupate, ve le traduco, e, comunque, è un inglese talmente "basic" che saprete sicuramente... "you are so skillful"... Quindi non mi preoccupa...                                                                             |

Le risorse usate da Minù sono state due, entrambe educative: come presenterà nel corso della lezione. La fonte del "concetto di flussi migratori" è stato lo spunto del libro di testo di Geostoria, dal titolo "Limes" (come dirà più avanti), rispetto al quale Minù ha dato i riferimenti agli studenti; mentre quella dei flussi migratori delle civiltà antiche un lavoro preparato "in un'altra occasione e per un'altra classe" ("mi aiuterò anche con un lavoro"), per il quale ha predisposto in fase di avvio una strumentazione di supporto.

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE, il libro di testo rientra tra le risorse usate per la GCE. In Leduc (2013), esso è menzionato come una delle risorse possibili per la GCE, e con esse integrata ("Teachers were asked to list the types of resources they use to teach global citizenship, and they responded with a variety of resources, including textbooks") (Leduc, 2013, p.398). Per

Skårås et. (2019), nello specifico, esso è un supporto alle lezioni frontali dell'insegnante riguardo alla GCE, la cui mancanza ha evidenziato aspetti lacunosi.

Minù ha inquadrato la questione sui flussi migratori all'interno dei **“problemi legati alla diffusione della popolazione sul nostro pianeta, come il sovraffollamento, la distribuzione della popolazione, il concetto di città nel mondo contemporaneo”**, per poi spostarsi direttamente all'argomento curricolare.

Lo svolgimento della lezione è stato occupato interamente dalla trattazione di due nuclei tematici, entrambi curricolari, riguardanti lo studio delle civiltà antiche:

- la “prima” e la “seconda colonizzazione greca” (battute 32-82), già studiate nell'ambito della Storia greca;
- il “limes” e i confini dell'Impero Romano (battute 83-106), nuovo argomento presentato attraverso la presentazione in PowerPoint.

### Tabella 32 Svolgimento della lezione – intro

|    |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 32 | Minù | Allora, per quanto riguarda [ahem] quello che trovate sul <b>libro di testo</b> ...[pause] quello che mi interessa lo trovate alla pagina del vostro libro di “Geostoria” 276. È proprio un modulo su... i <b>problemi legati alla [ahem] alla diffusione della popolazione sul nostro pianeta</b> , quindi riguarda problematiche un pochino più generali come il <b>sovraffollamento</b> , la <b>distribuzione della popolazione</b> , il <b>concetto di città</b> nel mondo contemporaneo – <b>ovviamente</b> , il vostro libro di “Geostoria” parte dal concetto di <b>“polis” a voi già noto</b> , ma poi si sofferma proprio sul concetto di [ahem] di migrazione... [pause] e il... chiaramente <b>è utile partire proprio</b> dal concetto di “polis” e dai [inaudible] della <b>“Storia greca” che avete già studiato</b> . Voi avete studiato diversi momenti nella storia greca in cui masse di popolazione si sono, appunto, mosse. Avete visto che tra l’XII e il IX secolo è avvenuta la cosiddetta <b>“prima colonizzazione”</b> . L’abbiamo chiamata “prima colonizzazione”, ma <b>di fatto è una migrazione di popoli</b> . [...] |
|----|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Per quanto riguarda il primo nucleo tematico, già sviluppato, l'esposizione di Minù ha avuto la funzione di ripasso, attraverso domande sulle coordinate spazio-temporali, le caratteristiche e gli antecedenti dei fenomeni sotto esame. Le risposte sono state date da un gruppetto di studenti, ai quali Minù ha dato la parola chiamandoli per nome (Florenza, Gabriele, Gioele, Luis e Luna), per poi specificarle ulteriormente (tabella 33).

Dal punto di vista docimologico, queste domande sono definite da Vertecchi (2003) stimoli chiusi che richiedono una risposta chiusa.

### Tabella 33 Ripasso della “prima” e della “seconda colonizzazione greca”

#### Domande chiuse dell'insegnante

Chi mi vuole ricordare cosa fu la prima colonizzazione, quali popoli interessò e quali aree dell'Egeo e del mondo greco ha interessato?<sup>243</sup>

La seconda colonizzazione in che epoca si è verificata?<sup>245</sup>  
Perché?<sup>247</sup>

Che tipo di rapporto avevano le ‘poleis’ con la madrepatria, cioè con la città che aveva mandato la spedizione?<sup>249</sup>

#### Risposte chiuse degli studenti

Allora, [pause] [ahem] nella prima colonizzazione ci sono tre gruppi: Eoli, Ioni e Dori<sup>244</sup>.

Tra il nono e il settimo secolo<sup>246</sup>.

Una volta che si erano solidificate internamente le ‘poleis’ si poteva anche spostare la politica estera<sup>248</sup>.

Allora, queste colonie in realtà erano indipendenti [...] però avevano un rapporto di scambio reciproco con la madrepatria<sup>250</sup>.

<sup>243</sup> Lezione 15, battuta 32.

<sup>244</sup> Lezione 15, battuta 35.

<sup>245</sup> Lezione 15, battuta 59.

<sup>246</sup> Lezione 15, battuta 64.

<sup>247</sup> Lezione 15, battuta 69.

<sup>248</sup> Lezione 15, battuta 70.



La domanda “È un caso che si sia proprio nel momento in cui prendono forma le strutture un pochino più solide delle ‘poleis’?”<sup>251</sup>, rientra, nella categorizzazione di Vertecchi (2003), tra gli stimoli aperti che richiedono una risposta chiusa, vale a dire una risposta solo apparente o di adesione affettiva (p.159), quale la risposta dello studente: “Beh, no.”<sup>252</sup>

Rispetto ai contenuti, il fenomeno della colonizzazione è stato declinato secondo il punto di vista della civiltà antiche. In particolare, la prima colonizzazione è stata definita come “flusso migratorio”, paragonabile a quello odierno, di popolazioni provenienti da una determinata area geografica e che, spinte dal bisogno di cercare terre più favorevoli, “hanno dilagato o sono penetrati”; la seconda come “fenomeno politico”, programmato “scientemente” dalle maggiori ‘poleis’ greche per risolvere i loro problemi di sovraffollamento. Declinata in questi termini, la “colonizzazione” ha assunto un’accezione positiva (“**ha tutta l’aria di**”; “spinte dal bisogno di cercare terre **più favorevoli**”; “**fenomeno politico scientemente...voluto**”; **in qualche maniera, devono risolvere i loro problemi**”; “rapporto di **scambio reciproco**”; “**più vicine**”), senza far riferimento ad una dimensione storica globale (Çolak, et al., 2019) e ai presupposti degli squilibri di potere e delle disuguaglianze (Reilly & Neins, 2014), evidenziati dalla letteratura sulla GCE.

**Tabella 34 Il fenomeno della colonizzazione e dei flussi migratori dal punto di vista della civiltà greca**

|    |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|----|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 77 | Minù | Di vari fattori, OK. <i>[ahem]</i> E, di conseguenza, la cosiddetta “ <b>prima colonizzazione greca</b> ”, più che una vera e propria colonizzazione, <b>ha tutta l’aria di essere un flusso migratorio paragonabile, per certi aspetti, a quelli a cui assistete ora</b> , ovvero <b>popolazioni che provengono da una determinata area geografica e che, spinte dal bisogno di cercare terre più favorevoli</b> , <i>[ahem]</i> hanno dilagato o <b>sono penetrati</b> subentrando agli antichi dominatori Micenei - per esempio l’avanzata dei Dori del Peloponneso - e andando a toccare nuove realtà geografiche come, appunto, la Ionia e l’Eolia. <i>[ahem]</i> La <b>seconda colonizzazione</b> è, come dire, un <b>fenomeno politico scientemente</b> , in qualche maniera, <b>voluto dalle maggiori “poleis” greche che, in qualche maniera, devono risolvere i loro problemi di sovraffollamento</b> - tant’è vero che erano spedizioni <i>[ahem]</i> organizzate con a capo un cosiddetto <i>[inaudible] [noise]</i> , cioè, vi ricordate, colui che guidava la spedizione - e i rapporti con la madrepatria erano più sentiti. Che tipo di rapporto avevano le “poleis” con la madrepatria, cioè con la città che aveva mandato la spiegazione? Luna. |
| 78 | Luna | Allora, <b>queste colonie, in realtà, erano indipendenti</b> –                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 79 | Minù | Mh-mh.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 80 | Luna | ... però, comunque, mantenevano un <b>rapporto di scambio reciproco</b> con la madrepatria sia economicamente ma anche culturalmente.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 81 | Minù | Esatto. E anche una forma di <b>fedeltà</b> , tant’è vero che avete visto che durante la “Guerra del Peloponneso” le città della Sicilia si sono rivolte o alla propria madrepatria o alle “poleis” del continente greco che sentivano <b>culturalmente o politicamente più vicine</b> . Dimmi che volevi aggiungere?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 82 | Luna | Ma, infatti, era consueto <i>[pause]</i> una volta aver istituito una “polis” in un certo punto inserire... cioè, portare del <b>fuoco come simbolo della madrepatria</b> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 83 | Minù | Esatto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

All’interno di questo intervento conclusivo dell’argomento, Minù ha tirato le fila del discorso nominando il contesto attuale per fare un parallelo tra i flussi migratori del passato e quelli a cui gli studenti “assistono” in epoca attuale (“a quelli a cui **assistete ora**”). Dal punto di vista linguistico, l’uso del verbo “**assistere**”, riferito agli studenti e rispetto ai flussi migratori attuali, sottintende il soggetto d’una azione nella posizione del “guardare”, come esser spettatori.

<sup>249</sup> Lezione 15, battuta 69.

<sup>250</sup> Lezione 15, battute 78, 80.

<sup>251</sup> Lezione 15, battuta 65.

<sup>252</sup> Lezione 15, battuta 68.

Per quanto riguarda il secondo nucleo tematico, introdotto per la prima volta, Minù ha approfondito il discorso dei flussi migratori in epoca romana e del concetto di “confine” rispetto al quale nuovi soggetti “premevano”.

**Tabella 35 Il fenomeno della colonizzazione e dei flussi migratori dal punto di vista della civiltà romana**

|    |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 83 | Minù | <i>[ahem]</i> Un aspetto di diversa migrazione <i>[ahem]</i> <i>[pause]</i> - aspettate che non vedo il file che mi interessava, ecco - un aspetto di diversa colonizzazione, come dire, dei <b>flussi migratori</b> con cui in diversa maniera il mondo antico ha dovuto in qualche maniera cimentarsi è rappresentato durante l’Impero Romano da <b>nuovi soggetti di popolazione</b> che <b>premono ai confini dell’Impero</b> che vanno anticipando un aspetto da cui noi siamo molto lontani dallo studio. <b>Noi siamo arrivati</b> , vi ricordate, alla morte di Filippo II di Macedonia e <b>stiamo per affrontare</b> <i>[ahem]</i> la... la parabola avventurosa e avvincente di Alessandro Magno. Non abbiamo ancora parlato di Roma e della Storia Romana, quindi vi anticipo <i>[ahem]</i> <b>soltanto un particolare concetto</b> , vale a dire <i>[ahem]</i> <b>il problema dell’arrivo di nuove popolazioni...</b> - Ci vedete? |
| 84 | S    | Sì.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 85 | Minù | OK. <i>[ahem]</i> ... lungo i <b>confini</b> dell’Impero Romano. Allora, facciamo un salto temporale piuttosto ingente. <i>[ahem]</i> Proiettiamoci in una <b>nuova realtà politica e geografica</b> di Roma sovrana <i>[ahem]</i> come dire del... del... non solo <i>[ehm]</i> del Mediterraneo, ma anche di alcuni territori orientali che appartenevano al... <i>[ahem]</i> all’area culturale greca nonché di alcuni territori, diciamo così, del Medio Oriente. Vi ripeto, sono in inglese, ma avete visto che è un inglese perfettamente abbordabile -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 86 | S    | ‘Oh Dio’..                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 87 | Minù | ...ma vi traduco quello che c’è scritto. <b>L’importante è che capiamo come si estendevano i confini dell’Impero romano</b> tra.. diciamo intorno al II secolo d.C., tra il I e il II secolo d.C.. Diciamo che con Traiano – l’Imperatore Traiano fu imperatore dal 98 al 117 d. C. - quindi <b>siamo molto avanti rispetto al periodo storico che stiamo trattando adesso</b> , e <i>[laughing]</i> ... <b>stiamo pure da un’altra parte rispetto all’area geografica che abbiamo analizzato adesso</b> – questo era il massimo sviluppo dell’Impero Romano.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

Minù ha contestualizzato l’argomento curricolare nei suoi riferimenti spazio-temporali, in linea con gli obiettivi di apprendimento della disciplina, precisando “un **salto** temporale **piuttosto ingente**” che “rispetto al periodo storico che stiamo trattando adesso è **molto avanti...** e **sta pure da un’altra parte**”. Lo ha connotato quale “nuova realtà politica e geografica” considerata “soltanto” rispetto a quello che definisce come “il problema dell’arrivo di nuove popolazioni”. I flussi migratori, dal punto di vista antico, sono stati connotati come “**problema**”, scaturito dall’arrivo di nuovi popolazioni. Minù ha alternato la presentazione delle diapositive in “Power Point”, con testo scritto, immagini e mappe, ad alcune domande per verificare che gli studenti vedessero chiaramente le mappe e che seguissero l’esposizione.

In due momenti, la presentazione di Minù “ha cambiato soggetto”, passando dalle civiltà e popolazioni antiche alla prima persona plurale.

Il primo momento è stato quando Minù, parlando del confine/frontiera, ha chiesto alla classe: “La frontiera, secondo voi, nasce solo come luogo di separazione?”<sup>253</sup>, seguita dall’affermazione:

**noi**, come **cittadini consapevoli** dobbiamo **superare il concetto di frontiera come luogo di chiusura [...]** e **l’idea di una difesa politica e militare** per arrivare ad un concetto di opportunità di scambi e di arricchimento, di arricchimento anche culturale e commerciale”<sup>254</sup>.

Il concetto di cittadinanza è stato nominato in tal modo, senza che fosse riferito ad approfondimenti precedenti o successivi, come un invito agli studenti che ha rimandato la

<sup>253</sup> Lezione 15, battuta 110.

<sup>254</sup> Lezione 15, battuta 113.

riflessione individuale degli studenti su questi temi ad un altro momento, più che al qui ed ora della lezione.

Quando Minù, riferendosi alle popolazioni germaniche, ha spiegato la reazione “di Roma di preservare la propria tradizione” da chi ne era attratto e ambiva a “diventare cittadino romano”, lo studente Gabriele è intervenuto spontaneamente, interrompendola (“tradizione-”) per collegarsi al concetto di identità. Nonostante Minù l’abbia connotata come “punto nevralgico” del discorso, ad esso non ha fatto seguito nessun approfondimento, ma solo la continuazione di quello sulle coordinate spazio-temporali delle linee di frontiera.

**Tabella 36 Il fenomeno dei flussi migratori dal punto di vista della civiltà romana**

|     |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 122 | Minù     | Erano sicuramente attratti dalla civiltà romana e volevano diventare cittadini romani, ma Roma voleva in qualche maniera <b>preservare la propria tradizione-</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 123 | Gabriele | <b>La propria identità.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 124 | Minù     | <b>La propria identità, bravo, Gabriele! Hai toccato proprio un punto nevralgico, la propria identità,</b> ma al tempo stesso voleva anche gli scambi commerciali. Quindi, lungo le linee di frontiera dove spesso vi erano delle fortificazioni, dei castelli e delle roccaforti, come è ben evidente [pause]... vediamo se riesco ad andare avanti da qui... sì, qui forse si vede meglio [pause] [...] Vedete, qui forse vedete meglio le linee di confine, vero? |

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE, Damiani (2016) ha rilevato le percezioni e le rappresentazioni delle identità multiple da parte degli studenti di terza media in virtù degli “elementi di trasformazione e di criticità, prodotti dalla globalizzazione, insiti nei concetti di cittadinanza e identità” (p.204), la cui riflessione risulta fondamentale per “esercitare una cittadinanza globale più consapevole e informata”.

Il secondo momento è stato quando Minù, parlando delle popolazioni barbare, ha chiesto alla classe: “Ho scritto ‘barbarian’ tra virgolette. Perché, secondo voi?”<sup>255</sup>, seguita da un invito a riflettere:

Perché naturalmente sono barbari dal **nostro** punto di vista<sup>256</sup> [...] **noi dovremmo abbandonare quest’ottica etnocentrica**, e anche i romani si sono - quelli più **illuminati**, voglio dire – chiesti se i barbari fossero veramente così **disprezzabili** oppure no<sup>257</sup>.

Dal punto di vista linguistico, l’accostamento degli aggettivi “illuminati” e “disprezzabili” potrebbe apparire stridente.

La tematica dei flussi migratori è sopraggiunta nell’ultima fase della lezione, alla sua conclusione, negli ultimi otto minuti prima del suono della campana e mentre Minù stava scorrendo le ultime diapositive sulle popolazioni barbare:

Queste sono delle diapositive... va beh, degli altri rilievi... [pause] e qui, va beh, avevo, siccome erano delle lezioni in inglese, avevo fatto una sorta di vocabolario, però, insomma, a voi non interessa. Invece **questo, forse, vi interessa. Noi oggi troviamo gente che preme ai nostri confini?** <sup>258</sup> [...] Accipicchia! Sì, esatto. E per questo **mi interessava parlarvi velocemente** di questo organismo internazionale, vale a dire l’“Alto Commissariato delle Nazioni Unite”

<sup>255</sup> Lezione 15, battuta 142.

<sup>256</sup> Lezione 15, battuta 144.

<sup>257</sup> Lezione 15, battuta 146.

<sup>258</sup> Lezione 15, battuta 173.

(UNHCR)<sup>259</sup>. [...] perché cercano di **entrare** all'interno dei **nostri territori** ed **entrano all'interno delle nostre zone di confine**, quelli che **noi chiamiamo migranti**, OK, e che dobbiamo cominciare a distinguere<sup>260</sup>.

A conclusione di una lezione sul concetto di confine “da superare come luogo di chiusura”, Minù ha adoperato per i flussi migratori del presente la stessa terminologia di quelli delle civiltà antiche: si tratta di “gente che preme ai **nostri** confini”, di “migranti che **cercano di entrare** nei **nostri** territori, **all'interno** delle **nostre** zone di confine”.

Come ipotizzato all'inizio della lezione, Minù ha fatto un accenno veloce all'UNHCR e ha chiesto a tre studentesse (Nausica, Mariasole e Luna) di spiegare la differenza tra migranti e rifugiati, tematica della loro ricerca effettuata con l'insegnante Diana. È intervenuta nell'esposizione delle studentesse per specificare qualche elemento, come l'uso del termine “razza”, da evitare “perché è un po' brutto” e perché “naturalmente, le razze non esistono”, e da sostituire a quello di “etnia”<sup>261</sup>. Minù, infine, ha ricondotto i flussi migratori ad un capitolo specifico del libro di testo, del quale ha fornito i riferimenti.

#### Tabella 37 Il fenomeno dei flussi migratori dal punto di vista del libro di testo

|     |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 185 | Minù    | Vorrei aprire una parentesi perché <b>il vostro libro di testo</b> inizia a parlare di questi problemi a pagina - segnatevi la pagina così lo potete vedere [ <i>pausa</i> ], pagina 292. Il <b>capitolo</b> si intitola proprio: “ <b>Oltre le frontiere: i flussi migratori</b> ”. Quindi <b>anche il vostro libro è partito dal concetto di frontiera</b> , come sono partita io, per arrivare a parlare dei flussi migratori. [ <i>pause</i> ] Vi fa, ovviamente, la <b>definizione di migrazione</b> , cioè, in senso generale, lo spostamento di masse di popolazione da un luogo all'altro alla ricerca, ovviamente, di condizioni migliori, una condizione transitoria o definitiva di poche persone o appunto di masse. Vi parla della <b>definizione di migranti</b> - voi avevate fatto caso che il vostro libro aveva questo capitolo? Nausica? |
| 186 | Nausica | No.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 187 | Minù    | Tu, Mariasole?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 188 | Marisa  | No.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 189 | Minù    | ( <i>laughing</i> ) E ora lo sapete, pagina 292, quindi potete anche aiutarvi con il libro di testo -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 190 | S       | Integrare.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 191 | Minù    | Prego?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 192 | S       | Integrare Prof.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 193 | Minù    | ...integrare. La definizione di migranti come persone che lasciano temporaneamente o definitivamente il proprio paese. Marisa prima ha sottolineato questa cosa importante, vivono in terre che non li hanno visti nascere.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 194 | S       | Posso andare...?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 195 | Minù    | Sì. Profughi che abbandonano il proprio paese per [ <i>ahem</i> ] questioni, appunto, politiche, rifugiati. [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

Infine, sempre in riferimento al libro di testo, ha nominato il concetto di globalizzazione in relazione con i flussi migratori.

<sup>259</sup> Lezione 15, battuta 175.

<sup>260</sup> Lezione 15, battuta 177.

<sup>261</sup> Lezione 15, battute 182-183.



**Tabella 38 La globalizzazione dal punto di vista del libro di testo**

|     |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-----|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 195 | Minù     | [...] <b>E poi [il libro di testo] mette in relazione il vostro libro questi concetti con il concetto di globalizzazione.</b> Come mai secondo voi?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 196 | C        | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 197 | Minù     | <b>Che si intende, da quello che sapete, per globalizzazione?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 198 | C        | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 199 | Minù     | Dimmi, Florenza.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 200 | Florenza | La globalizzazione penso che sia l' <b>evoluzione</b> di un aspetto... quindi la <b>globalizzazione di Internet...</b> e quindi la globalizzazione è l' <b>espansione di un aspetto a livello globale</b> e che quindi possa coinvolgere, diciamo, tutto il mondo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 201 | Minù     | Esatto. Allora, proprio perché ora i confini sono [ahem] meno... non meno definiti, perché non sono meno definiti, ma insomma meno [ahem] restringenti, o almeno dovrebbero essere meno restringenti, [ahem] e poiché <b>le informazioni, le merci, i flussi finanziari non si muovono più fisicamente</b> , come dire, <b>in aree geografiche</b> propriamente dette, <b>ma</b> spesso si muovono per vie <b>telematiche</b> , effettivamente questa profonda <b>interrelazione tra Stati-</b>                                                                                                                                                                                                                                    |
| 202 | Florenza | La migrazione, quindi, coinvolge -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 203 | SS       | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 204 | Minù     | Uè! [tz]! ... tra Stati, popolazioni e culture, è diventata a livello non più nazionale e internazionale, ma <b>globale</b> , coinvolgendo effettivamente tutta la sfera planetaria. E le migrazioni... il fenomeno della migrazione... dei <b>flussi migratori riguarda questa prospettiva di globalizzazione</b> . Alcuni paesi [ahem] stabiliscono un numero limite di [ahem] migranti che possono entrare. A volte, <b>noi chiamiamo migranti anche coloro che si spostano per ragioni di lavoro</b> , sono appunto coloro che cercano lavoro in un paese straniero [ahem]. <b>Un neolaureato</b> che non lavora <b>in Italia</b> , ma pensa di avere opportunità migliori all'estero, <b>è comunque un migrante di oggi</b> . |

In maniera analoga a quello di cittadinanza, anche il concetto di globalizzazione, nominato per la prima a pochi minuti dalla fine della lezione, non viene ulteriormente sviluppato, nonostante la risposta di silenzio della classe in merito a questo argomento. Solo la studentessa Florenza ha condiviso un'idea di globalizzazione riferita alla "evoluzione", poi riformulata in "espansione", di alcuni elementi in tutto il mondo, come Internet. Minù, dopo aver rinforzato la risposta della studentessa ("Esatto"), ha messo in relazione, con un brusio in sottofondo ("[buzz] ... Uè! [tz]!"), il fenomeno della globalizzazione, definito a partire dalla "circolazione fisica e telematica di **informazioni, merci, i flussi finanziari**", con l'esistenza di confini "meno restringenti", che spiegano la "**profonda interrelazione tra Stati, popolazioni e culture** non più solo a livello nazionale, ma internazionale e globale".

La mancanza di un approfondimento è emersa anche quando Luna, parlando in prima persona ("avevamo fatto ... eravamo andati... abbiamo posto"), ha collegato gli argomenti che aveva esposto poco prima con un'esperienza di apprendimento, riguardanti la visione di un film sulla migrazione africana e l'incontro con alcuni testimoni ("abbiamo posto domande ai ragazzi che erano venuti"), interrotta prima da Minù, poi dal suono della campana ("[noise]").

**Tabella 39 Racconto di una studentessa di un'uscita didattica riguardante la visione di un film sulla migrazione africana e l'incontro con alcuni testimoni**

|     |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 204 | Minù | Dimmi, scusa, Luna.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 205 | Luna | Infatti, <b>io</b> avevo trovato una cartina dove mi dava tutte le diverse tipologie di correnti migratorie che...-                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 206 | Minù | Esatto. E, infatti, vi può essere utile anche questa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 207 | Luna | Eh sì, è simile.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 208 | Minù | È simile. OK. <i>[pause]</i> E un tempo il soggetto delle migrazioni era l'uomo, il "pater familias", con un'espressione a voi cara. Oggi sempre di più sono le donne il soggetto della migrazione, soprattutto dalle regioni orientali dell'Europa, mentre forse la migrazione dall'Africa vede ancora come soggetto preponderante l'uomo. Dimmi.                                        |
| 209 | Luna | <i>[ahem]</i> Infatti, <b>un paio di mesi fa avevamo fatto</b> un approfondimento con la professoressa Diana, se non mi sbaglio-                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 210 | Minù | Sì.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 211 | Luna | Ah, no, <b>eravamo andati a vedere un film</b> che si chiama <i>[inaudible]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 212 | Minù | Ah sì, come no, voi avete visto...?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 213 | Luna | Sì, che è un film sui migranti.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 214 | Minù | Mh-mh.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 215 | Luna | <b>E tra le varie domande che poi abbiamo posto ai ragazzi che erano venuti...</b> <i>[ahem]</i> loro dicevano che principalmente le migrazioni che provengono dall'Africa sono fatte perlopiù da ragazzi, da uomini di sesso maschile e non dalle ragazze perché molto spesso vengono adescate da <i>[inaudible]</i> -                                                                   |
| 216 | Minù | Brava Ludovica.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 217 | Luna | ... per fare dei lavori che poi non -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 218 | Minù | Proprio su questo mi vorrò soffermare. È vero che da un lato ciò significa che in alcuni paesi la donna non si trova più in un status social per cui non è più l'uomo a doversi sobbarcare, ma, a costo di grandi sacrifici nel bene e nel male, è anch'essa protagonista <i>[ahem]</i> della migrazione, ma ciò significa che è più vulnerabile perché può finire nei traffici illeciti- |
| 219 | C    | <i>[noise] [buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 220 | Minù | <b>Allora no! Non ve ne andate via subito. Vi do un compitino</b> per martedì prossimo-                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 221 | SS   | <i>(together)</i> Nooo...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 222 | Minù | ...una "WebQuest" -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 223 | S    | 'E che è?'                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 220 | Minù | <b>Dovete guardare il sito ufficiale dell'"Alto Commissariato delle Nazioni Unite" e rispondere alle domande che vi ho fatto, OK?</b>                                                                                                                                                                                                                                                     |

Dopo il suono della campana e con gli studenti in movimento per uscire dall'aula, Minù ha assegnato loro il "compitino" di "guardare" il sito dell'UNHCR e di rispondere ad alcune domande. L'approfondimento delle tematiche connesse all'operato di tale agenzia, in tal modo, è stata demandata allo studente che, individualmente e in un momento successivo, ha ricevuto il compito di rispondere a delle domande su un argomento che, diversamente da quelli curricolari, non è stato sviluppato all'interno di uno spazio dedicato ad esso.

## La seconda lezione

La lezione si è aperta con l'invito ad un piccolo gruppo di studenti ad esporre una ricerca assegnata nella lezione precedente, definita da Minù come "WebQuest"..

Dal punto di vista metodologico, la "WebQuest", traducibile come "ricerca basata su Internet", è stata ideata da Dodge (1995) per lo studio di argomenti riguardanti problematiche concrete che potrebbero emergere nel lavoro di classe e che, assenti nei libri di testo (limitati, per ovvie esigenze, ai "contenuti essenziali" di una determinata disciplina), vengono approfondite su Internet. La metodologia prevede, inoltre, che l'insegnante orienti l'attività degli studenti relativamente a tre aspetti: il prodotto finale, vale a dire un artefatto sul tema prestabilito, che può essere una relazione, un video o un testo corredato da immagini; le modalità con cui impostare la ricerca, vale a dire

l'indicazione delle fonti, i materiali da selezionare, gli strumenti di cui avvalersi; e l'organizzazione del lavoro in piccoli gruppi. Questi aspetti servono a focalizzare l'attenzione degli studenti sui processi di analisi dell'argomento piuttosto che sulla ricerca delle informazioni (Dodge, 1995).

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE, la realizzazione e presentazione di progetti di ricerca (Goren & Yemini, 2017a; Mracová, 2016; McNaughton, 2012) rientra tra le evidenze dello studio. Inoltre, la "WebQuest" potrebbe essere in linea con le questioni della GCE poiché, come specificato da March (2000), ha come oggetto un problema complesso, che includa prospettive alternative e non convenzionali e proponga esperienze stimolanti, vicine alla vita degli studenti, al fine di favorire il passaggio dai contenuti ai processi e di promuovere negli studenti un'esperienza di apprendimento trasformativa, definita dall'autore esperienza "Ah-ha!"

Nel caso della pratica delle lezioni, Minù ha selezionato due argomenti per la "WebQuest":

- la politica dell'Ungheria in materia di immigrazione;
- l'Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati ("United Nations High Commissioner for Refugees" - UNHCR) (figura 3).

MODULO DI CITTADINANZA E COSTITUZIONE  
MIGRANTI E RIFUGIATI POLITICI

WEBQUEST



1. Nella fotografia sono rappresentati dei migranti lungo un confine di un Paese europeo:
  - dove si trova il confine mostrato nell'immagine?
  - qual è la politica estera riguardo ai migranti del Paese il cui confine è illustrato nella fotografia?

(un indizio: Magyarország, Ungheria)

2. Visita il sito ufficiale dell'UNHCR e rispondi brevemente alle domande (non superare le 10 righe a quesito)

- Cos'è l' UNHCR?
- Quando è nato?
- Chi aiuta l'UNHCR?
- Quali sono le aree nelle situazioni di emergenza più drammatiche?
- Quali sono le rotte delle recenti migrazioni?

Figura 3 "WebQuest" assegnata come compito a casa agli studenti

La prima domanda ha richiesto agli studenti di collocare geograficamente e a livello politico un indizio<sup>262</sup>, nello specifico un'immagine (“dove si trova il confine mostrato nell'immagine?”); la seconda di rispondere per iscritto ad alcune informazioni sull'UNHCR, da reperire sul sito ufficiale. I contenuti delle risposte a queste domande da parte di “alcuni” piccoli gruppi sono stati esposti attraverso una presentazione in “PowerPoint” da cui Minù si è rivolta nel momento dell'avvio della lezione, con un brusio in sottofondo che ha richiesto più volte diversi interventi (tabella 38).

**Tabella 40 Avvio della lezione**

|       |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 4     | Minù  | Ora <b>alcuni</b> gruppi espongono una problematica relativa alla “WebQuest” che io vi ho assegnato l'altra volta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 8     | Minù  | Allora, vi siete dati un ordine?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 9     | SS    | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 10    | Minù  | [tz] Allora! Eh! Iniziamo con l'ordine delle domande della “WebQuest”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 11    | SS    | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 12    | Minù  | Allora, chi deve venire?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 13    | SS    | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 16    | Minù  | Allora. <b>Non mi piace questo brusio</b> , che sto chiamando brusio per fare un eufemismo. [tz] Allora, <b>chi non è coinvolto</b> in questa esposizione, Louis, deve fare attenzione, a maggior ragione se era assente l'altra volta. Allora, io non ho potuto prenotarvi un'aula-                                                                                                                                                                                                                                               |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 20    | Minù  | Quindi cerchiamo di essere collaborativi. Loro stanno proiett... stanno vedendo un PowerPoint, quindi tu non vedi nulla da là.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 34    | Minù  | [tz] Allora, ora <b>voglio sentire solo loro due</b> . Allora il computer è a vostra... una delle domande della “WebQuest” riguardava proprio la politica estera dell'Ungheria riguardo alla gestione dei confini e la regolazione dei flussi di migranti perché alcune... alcuni paesi sono tenuti ad accettare i rifugiati e i richiedenti asilo. Però la <b>Convenzione di Ginevra del '51 prevede che siano liberi di porre un tetto, diciamo così, alle entrate</b> . (laughing) Vediamo che tetto ha posto il nostro caro... |

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE, l'uso di un'immagine riguardante un problema nazionale o internazionale è presente in letteratura come metodo per la GCE, laddove sia creato uno spazio successivo per la discussione di gruppo (Mracová, 2016).

Il primo gruppo ha esposto alcuni contenuti sulla “politica estera dell'Ungheria riguardo alla gestione dei confini e alla regolazione dei flussi di migranti” e, in particolare, come richiesto da Minù, le misure intraprese dal suo primo ministro Orbán al fine di ridurre i livelli di rifugiati e per opporsi alle quote obbligatorie stabilite dall'Unione Europea sulla redistribuzione dei migranti.

La fonte usata, che Minù ha chiesto di esplicitare, non è stata indicata dal gruppo, che, al contrario, ha riferito di essersi soffermata su altri aspetti, disconfermando, per alcuni aspetti, la metodologia della “WebQuest” (tabella 39).

<sup>262</sup> L'indizio, “Ungheria (Magyarország)”, non specifica come declinare quel “dove”, vale a dire se gli studenti debbano identificare solo lo Stato di cui sta parlando (es. In Ungheria) o localizzare con quale dei sette paesi con cui esso condivide il confine (es. Al confine tra Ungheria e Repubblica Slovacca/Ucraina/Romania/Serbia/Croazia/Slovenia/Austria).

#### Tabella 41 Richiesta di esplicitare la fonte dei contenuti reperiti su Internet

- 14 Minù [...] Nel PowerPoint fate riferimento anche al **sito Internet?**  
 15 G1 **No, ci siamo più occupate più proprio della politica estera che dei media.**

L'area tematica ha riguardato un contesto socio-politico attuale internazionale, delineato nelle sue caratteristiche principali (tabella 42).

#### Tabella 42 Prima questione della “WebQuest”. La politica estera dell'Ungheria riguardo alla gestione del confine e alla regolazione dei flussi dei migranti

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <p>Allora. Noi abbiamo appena voluto fare il quadro di quella che è la situazione politica dell'Ungheria. Allora l'Ungheria è una Repubblica parlamentare dal duemila... dal 2010 e attualmente il capo dello... dello Stato è Áder, anche se realtà un altro personaggio di spicco della politica ungherese è <b>Orbán</b> che ora è “<b>Primo Ministro</b>”, cioè il capo del governo.</p> | (battuta 35)  |
| <p>Orbán svolge questa carica dal 2011 ed è anche il presidente del suo partito, ovvero “Fidesz”, che è il <b>partito populista</b> conservatore e cristiano ungherese.</p>                                                                                                                                                                                                                  | (battuta 37)  |
| <p>Allora, per quanto riguarda i rapporti con l'Unione Europea, l'Ungheria è entrata nell'Unione nel 2004 e dal 2010, quindi, da quando Orban è primo ministro, i rapporti si sono molto inaspriti. [ahem] Inoltre Orbán è stato accusato dall'Unione Europea per violazione dei valori, appunto, dell'Unione europea, e le cause della condanna sono varie.</p>                             | (battuta 51)  |
| <p>Allora, le cause della condanna sono la violazione dei valori europei e [ahem] per esempio la <b>violazione dei diritti umani e sociali</b>... per quanto riguarda i diritti umani per una riforma sul... per quanto riguarda la migrazione sull'asilo... -</p>                                                                                                                           | (battuta 55)  |
| <p>... Infatti Orbán “<b>deteneva</b>”, diciamo, i migranti durante il periodo d'asilo e, per quanto riguarda le violazioni della legge-</p>                                                                                                                                                                                                                                                 | (battuta 57)  |
| <p>... per quanto riguarda la violazione dei diritti sociali, per una riforma riguardo gli scioperi.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                     | (battuta 61)  |
| <p>Un'altra causa della condanna è il <b>controllo dei media</b>, ovvero anche una limitazione delle-</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                    | (battuta 65). |
| <p>Allora, per quanto riguarda il controllo dei media, è anche una <b>limitazione delle libertà personali e della libertà di opinione e di parola</b>. Inoltre negli ultimi due anni Orbán non ha accettato fondi dall'Unione Europea e questo è stato anche un segno del... del rapporto ormai-</p>                                                                                         | (battuta 67)  |
| <p>... con l'Unione -</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | (battuta 69)  |
| <p>Uno dei punti più dibattuti del programma politico di Orbán è sicuramente l'<b>immigrazione</b>. Infatti appunto Orbán nel 2015 ha proposto e poi realizzato la <b>costruzione di una recinzione di ferro passante per il confine serbo-ungherese</b> -</p>                                                                                                                               | (battuta 73)  |
| <p>... che è il confine soggetto ai maggiori <b>flussi migratori dei Balcani</b>. Chiaramente però questo provvedimento non è bastato per riuscire a bloccare questo fenomeno; infatti i migranti riescono ancora a superare e a scavalcare il muro e quindi a penetrare nel territorio ungherese.</p>                                                                                       | (battuta 75)  |
| <p>Nel gennaio 2019 si è tenuto un incontro a Varsavia tra <b>Orbán e Matteo Salvini</b>. La politica di Orban ha trovato grande appoggio nelle mosse di Salvini per quanto riguarda la questione dell'immigrazione; infatti, entrambi pensano che non si debba solamente ben gestire i flussi migratori, ma fermarli completamente.</p>                                                     | (battuta 79)  |
| <p><b>Si pensa</b> che nei prossimi anni potrebbe nascere anche un'alleanza, diciamo, tra i due politici.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                | (battuta 81)  |

Il gruppo ha esposto alcuni elementi della politica di Orbán in merito all'immigrazione, come, ad esempio, la violazione di alcuni diritti fondamentali (“violazione dei diritti umani e sociali”, “limitazione delle libertà personali e della libertà di opinione e di parola”) e la limitazione dei flussi migratori attraverso la “costruzione di una recinzione di ferro” al confine serbo-ungherese,



“soggetto ai maggiori flussi migratori dei Balcani”. Le informazioni sono state presentate come già strutturate dal gruppo, tanto che non sono state modificate dalle domande e le specificazioni di Minù, la quale è intervenuta puntualmente al fine di porre all’attenzione gli aspetti di maggior rilievo, come mostra la numerazione non progressiva delle battute. Minù ha usato questi interventi per correggere, anticipare, ripetere e/o riformulare quanto lo studente stesse enunciando in quel momento, o per aggiungere nuovi contenuti, approfondendo aspetti diversi, come riportato in tabella 43.

**Tabella 43 Aspetti messi in rilievo dall’insegnante durante la presentazione del piccolo gruppo**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |              |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|
| OK, noi abbiamo toccato il concetto di <b>populismo</b> anche a proposito di storia greca. Vi ricordate che cosa voleva dire “ <b>demagogia</b> ”?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | (battuta 38) |
| Che vuoi dire con “ <b>deteneva</b> ”? Spiega meglio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | (battuta 58) |
| OK, le vostre amiche hanno detto “guerra alle ONG”. Luna, cosa sono le ONG?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | (battuta 62) |
| OK, voi conoscerete presto una ONG, la <b>Fondazione Astalli</b> , che si occupa proprio di accoglienza dei rifugiati.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | (battuta 64) |
| <b>Una domanda fuori concorso.</b> [ahem] Conoscete [ahem] <b>situazioni in Italia</b> in cui il comportamento di Orbán è stato, in qualche maniera, non dico lodato, ma condiviso?                                                                                                                                                                                                                                                                                    | (battuta 70) |
| A questo proposito, io non ho fatto in tempo a comunicarvi - poi se faccio in tempo ve lo comunico - un link in un ambiente virtuale, creato per un’altra classe, dove proprio avevo scaricato dei filmati in lingua inglese [ahem] proprio di interviste a coloro che, nonostante fili spinati, barriere e muri vari, [ahem] dichiaratamente hanno detto: “Queste barriere non fermeranno i flussi e appunto arriveranno proprio dal confine serbo-ungherese”. Prego. | (battuta 76) |
| <b>Diciamo che è un problema molto delicato</b> per noi su cui si gioca gran parte del dibattito politico ma anche della... della percezione che noi popolazione abbiamo dell’arrivo dei flussi migratori. Sì.                                                                                                                                                                                                                                                         | (battuta 80) |
| Sì, io... ovviamente, mi fa piacere che ne abbiate parlato, ma non perché voglio che assumiate una visione partitica del problema, semplicemente che comprendiate che <b>è un tema così delicato su cui si giocano anche gli assetti politici del nostro paese.</b>                                                                                                                                                                                                    | (battuta 95) |

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE, nessuna di esse ha coinvolto la questione dei diritti, che è stata solo esposta dal gruppo ma senza essere approfondita, in linea con le considerazioni della lezione precedente. L’aspetto maggiormente posto in rilievo, al contrario, ha riguardato il contesto nazionale, messo in relazione con quello dell’Ungheria. Nella sua “domanda fuori concorso”, infatti, Minù ha paragonato la politica di Orbán a quella di Salvini, per poi concludere sottolineando che il “tema molto delicato” della gestione dei flussi migratori non investa solo l’Ungheria, ma, da vicino, anche il nostro paese e i suoi assetti politici.

Dal punto di vista della ricerca educativa, alcune domande dell’insegnante potrebbero rimandare alla funzione delle “display questions” e “referential questions” evidenziate da Thornbury (1996) nell’ambito di un progetto sulla formazione in servizio dei docenti, che aveva posto il focus sulle sequenze interattive e comunicative in aula. Per l’autore, le “domande-display” ricorrono laddove l’insegnante intenda inserire all’interno del suo discorso strutturato quelle informazioni che sono ricercate dagli studenti, altrettanto programmate e in linea con esso. Le “domande conoscitive”, al contrario, sono autentiche domande e/o domande autentiche (“genuine questions”), poiché chi le fa non ne conosce in anticipo la risposta, la quale, piuttosto che essere visualizzata dall’insegnante, visualizza la conoscenza degli studenti (p.281-282).

In altre parole, le “domande-display” sono interrogativi di cui esiste una risposta corretta, codificata, visualizzata nella mente dell’insegnante, attesa in un arco di tempo di pochi secondi (“a bruciapelo”) e seguita da un apprezzamento positivo o negativo (rinforzo). Dal punto di vista docimologico, sono analoghe ad uno stimolo chiuso che richieda una risposta chiusa (Vertecchi, 2003, p.159). Esempi di questa tipologia potrebbero essere le domande di Minù come: “Vi ricordate che cosa voleva dire demagogia? Che cosa sono le ONG?”, poi confermate dal rinforzo “Perfetto”, “Ah, OK, perfetto, va bene”, “Esatto”, “OK, va bene”. Le “domande conoscitive”, diversamente, sono domande aperte, che non hanno una risposta predefinita, ma richiedono allo studente di esprimere la propria idea e di argomentare o specificare quello che hanno detto e che, per questo, richiedono tempi più lunghi di attesa. Dal punto di vista docimologico, sono analoghe ad uno stimolo chiuso che richieda una risposta aperta (Vertecchi, 2003, p.159). Esempi di questa tipologia potrebbero essere le domande di Minù come: “Che vuoi dire con...? Spiega meglio. Conoscete situazioni in cui ...?”

La funzione assolta da queste domande, inoltre, potrebbe riguardare, in un certo senso, la “tradizionale pratica didattica del ripasso”: le domande-display rientrerebbero nel ripasso inteso esercizio mnemonico, “ripetizione di liste di nomi e di fatti”; mentre le domande-conoscitive in quello usato al fine di un consapevole ricollocamento nella memoria a lungo termine, “ripensamento a distanza di tempo su una conoscenza acquisita o un’esperienza compiuta per rivederla in modo più essenziale, oppure da un nuovo punto di vista” (Calvani, 2014, p.139).

La seconda e terza questione hanno interessato l’UNHCR, e, in particolare:

- che cos’è e quando è nato, presentato dal secondo gruppo (G2) (*battute 108-223*);
- di chi si occupa e quali sono le rotte delle recenti migrazioni, presentato dal terzo gruppo (G3) (*battute 224-392*).

L’area tematica riguarda le strutture e i sistemi sovranazionali e le politiche della comunità internazionale per questioni di interesse comune, nel caso dell’UNHCR la garanzia del diritto internazionale e gli interventi umanitari.

L’esposizione dei due gruppi ha evidenziato alcuni elementi comuni e altri più specifici.

Il secondo gruppo è stato introdotto da Minù:

Allora, facciamo esporre le ragazze e poi vi dico proprio il link dove potete trovare queste cose perché io avevo fatto un ambiente virtuale per un’altra classe, avevo fatto un “pamphlet” di classe. Prego. Oh, ‘La storia dell’Alto Commissariato delle Nazioni Unite per i Rifugiati’. Una delle domande chiedeva proprio cosa fosse e [*ahem*] in quali contesti è nato<sup>263</sup>.

mentre il terzo ha presentato il proprio lavoro in autonomia (“Allora, io mi occupo dell’argome... della domanda che diceva: “L’UNHCR di chi occupa?”), riformulato, poi, da Minù (“Bene. ‘Chi aiuta? Quali sono i soggetti che vengono aiutati?’”).

In primo luogo, entrambi i gruppi hanno inquadrato l’UNHCR all’interno di una definizione in un’accezione diversa.

Il secondo gruppo ha riformulato e adattato la definizione presente sul sito ufficiale<sup>264</sup>, (de)limitandola in una cornice concettuale immediatamente riconoscibile: si tratta di

<sup>263</sup> Lezione 16, battuta 105.

<sup>264</sup> Il sito fa riferimento alle “linee di indirizzo indicate dall’Assemblea Generale delle Nazioni Unite e dal Consiglio economico e sociale (ECOSOC)” e al quadro di riferimento del mandato dell’Agenzia, fissato nel 1950 nello statuto” Crf <https://www.unhcr.org/it/chi-siamo> [28/09/2020].

un'associazione che aiuta i bisognosi, fornendogli strutture materiali e per la sussistenza, e che opera anche attraverso la richiesta di donazioni.

[ahem] È una 'associazione' che si occupa di aiut... il suo compito è quello di **aiutare i bisognosi**, in particolare gli **sfollati interni, gli apolidi e i rifugiati**. [...] Questa associazione [ahem] **aiuta i bisognosi** fornendogli delle strutture materiali in cui vivere e si occupa di 138 paesi diversi e di 68 milioni di pers... sta in 188 paesi diversi e si occupa di 68 milioni di persone [...] ...appunto che fornisce i kit di coperte, [ahem] servizi igienici - [...] ... e infatti il sito... **andando sul sito** si può vedere che **chiedono anche delle donazioni**, per esempio che con 320 euro si può fornire elettricità <sup>-265</sup>

Anche il terzo gruppo ha definito l'UNHCR come *associazione*, ma la finalità, diversamente dal gruppo precedente, è inquadrata all'interno della "salvaguardia dei diritti e del benessere delle persone in difficoltà per garantir loro un futuro migliore".

Allora, quindi, l'UNHCR è una 'associazione' che si occupa della **salvaguardia dei diritti e del benessere delle persone in difficoltà** [ahem] per garantire un futuro migliore per queste persone. [...] Quindi in realtà l'obiettivo principale di questa 'associazione' era quello di **tutelare i rifugiati** cui successivamente si sono anche aggiunte delle altre categorie, però inizialmente, appunto, l'**obiettivo** era quello di **proteggere e di salvaguardare i diritti dei rifugiati** <sup>-266</sup>.

Oltre alla definizione dell'UNHCR, entrambi i gruppi ne hanno fornito una delle categorie di persone di cui l'Agenzia si occupa, nello specifico sfollati interni, apolidi e rifugiati. Nel caso del terzo gruppo, tali categorie sono state visualizzate sul sito ufficiale e mostrate alla classe ("I rifugiati sul sito... **Dobbiamo vedere** 'Chi siamo'... **Ora vediamo** i 'Richiedenti asilo'... Poi vi sono gli apolidi; infatti sugli apolidi se **andate sul sito** si trova un **video** che poi **possiamo vedere**"). Sempre questo gruppo, nel chiarire che la salvaguardia dei diritti abbia riguardato, in un primo momento, solo i rifugiati, ha spiegato l'azione dell'UNHCR rispetto ai richiedenti asilo sottolineando come "l'unica cosa che si possa fare è *mantenerli* nel periodo di attesa per poi *mandarli via*".

Per quanto riguarda i richiedenti di asilo, l'UNHCR non... non ha molte risorse **per evitare questo**... questa categoria in quanto l'unico... **l'unica cosa che può fare** è quella di... cercare di aiutare queste famiglie che appunto attendono... [ahem]... l'asilo. Si tratta di più di due milioni di persone, quindi si cerca di **mantenerli nel periodo di attesa per poi... mandarli via**- [...] A seguito di una richiesta da parte delle **Nazioni Unite**... appunto... il... l'UNHCR ha creato delle nuove... dei nuovi trattamenti per quanto riguarda gli **sfollati interni** che sono stati riconosciuti come **gruppo di bisognosi d'aiuto** da parte di questa associazione molto recentemente... e... appunto... gli sfollati interni sono coloro che per via di guerre interne al proprio paese cercano di emigrare non superando gli... i confini <sup>-267</sup>

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE, il mandato sovranazionale e globale dell'UNHCR, quale agenzia delle Nazioni Unite, così come i principi fondamentali delle relazioni internazionali per la pace, la sicurezza, il rispetto dei diritti umani sottoscritti nello statuto dai 193 Stati sovrani che ad oggi ne fanno parte, è stato ridotto all'operato di un'associazione umanitaria, come emerso dall'uso di una terminologia fortemente caratterizzata in questo senso:

- "associazione che accoglie meglio i bisognosi";
- "aiuto";
- "fornendogli delle strutture materiali in cui vivere ... e kit di coperte, [ahem] servizi igienici";
- "chiedono anche delle donazioni";

<sup>265</sup> Lezione 16, battute 108, 114, 119.

<sup>266</sup> Lezione 16, battute 240, 247.

<sup>267</sup> Lezione 16, battute 251, 270.



- “cercare di aiutare queste famiglie che appunto attendono... [ahem]... l’asilo”.

Per Eidoo et al. (2011), al contrario, riflettere sulle cause storiche delle strutture di potere neocoloniali favorisce una GCE critica, che non sia identificata quale forma di solidarismo epidermico e occasionale:

Teachers can incorporate more self-reflection and critical literacy focused on understanding how global structures and systems of power can continue unequal power relations and neo-colonial structures”) (p.77-78).

La percezione (e “visualizzazione”) unicamente umanitaria di chi dev’essere aiutato, a partire dal sostegno economico, collude con l’immagine di “poveri bambini in Africa... vittime di tsunami in Asia, o vittime di alluvioni in una varietà di posti sfortunati” e di quella di chi lavora con loro, ma altrove, da un’altra parte (“over there”).

Much of the information we get about other countries through the popular media (in particular about the developing world) can reinforce dangerous stereotypes and even neocolonial relationships. The endless images of **poor children in Africa (often portrayed as one entire monolith), tsunami victims in Asia, or flood victims in a variety of unfortunate places** are a compelling way to foster peoples’ interest in contributing funds to relief and development efforts. However, they also reinforce notions of **global citizenship education as charity. We encourage educators to look beyond purely fundraising or supporting charity work for people “over there”** (p.77).

La comunicazione dei contenuti ha differito nei due gruppi, svolgendosi attraverso un codice prevalentemente orale per il secondo gruppo, iconico per il terzo, che ha proiettato immagini e risorse multimediali durante l’esposizione. Entrambi i gruppi hanno mostrato alla classe grafici e carte per supportare le informazioni relative alla geografia degli spostamenti (“le aree di provenienza degli immigrati”). Alcuni problemi tecnici, tuttavia, hanno impedito la visione di alcuni di questi, che sono stati per questo “raccontati”, come suggerito da Minù (“L’importante è che voi me la sappiate raccontare”).

**Tabella 44 Comunicazione orale dei gruppi di studenti supportata da immagini**

|       |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 123   | G2    | Non legge i grafici.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 124   | Minù  | <b>Non legge i grafici, non fa niente. Che cosa voleva esprimere il grafico?</b>                                                                                                                                                                                                                     |
| 125   | G2    | Allora, c’era un grafico in cui raffigurava tutte... cioè, la maggior... [pause] ... da dove venivano gli immigrati.                                                                                                                                                                                 |
| 126   | Minù  | Allora. <b>Avevano preparato un grafico</b> che spiegava le aree di provenienza degli immigrati. Ti ricordi le aree più sensibili?                                                                                                                                                                   |
| 127   | G2    | Sì. Allora la Siria, che era al 47% per cento, poi c’era l’Iraq, che era al 18%, poi c’era il Pakistan, che era all’8% e la Repubblica del... del Congo -                                                                                                                                            |
| 128   | Minù  | La Repubblica del Congo probabilmente, sì.                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 129   | G2    | ... che era comunque al 9%.                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 130   | Minù  | Quindi soprattutto la Siria, mi è sembrato di capire ultimamente.                                                                                                                                                                                                                                    |
| 131   | G2    | Sì, la Siria al 47%.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 220   | Minù  | [tz] Scusate! Allora, Mariasole ha bisogno di tutto il vostro aiuto perché voleva parlare delle rotte migratorie, ma, non potendo contare sullo schermo che le avevo promesso, non ha un cartaceo da sostituire, però la prode Luna, ora, si collega sul sito Internet e quindi la possiamo seguire. |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 228   | G3    | <b>Durante la mia esposizione</b> ogni tanto <b>ho trovato</b> delle... dei <b>mini-video</b> che durano...                                                                                                                                                                                          |
| 229   | T     | Va bene, <b>vediamoli</b> . Mi dispiace che oggi non abbiamo il videoproiettore.                                                                                                                                                                                                                     |

Come per il primo gruppo, Minù ha chiesto al secondo<sup>268</sup> di esplicitare la fonte del grafico presentato, ma, analogamente ad esso, anche questo non ha indicato il sito ufficiale dell'UNHCR, ma "Wikipedia".

**Tabella 45 Richiesta di esplicitare la fonte dei contenuti reperiti su Internet**

|       |       |                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 165   | G2    | È una <b>tabella</b> che <b>fa i vedere</b> i paesi dove i migranti cercano... cercano di arrivare.                                                                                                                                                             |
| 166   | Minù  | La <b>fonte</b> è...? Presa da...?                                                                                                                                                                                                                              |
| 167   | G2    | Presa da In... l'ho presa da Internet...                                                                                                                                                                                                                        |
| 168   | Minù  | Va beh, da Internet...                                                                                                                                                                                                                                          |
| 169   | G2    | <b>Da Wikipedia.</b>                                                                                                                                                                                                                                            |
| 170   | Minù  | Da Wikipedia? Non dal sito del...? -                                                                                                                                                                                                                            |
| 171   | G2    | Questo no.                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 172   | Minù  | Ah OK, da Wikipedia, va beh. <b>Da Wikipedia a che voce?</b>                                                                                                                                                                                                    |
| 173   | G2    | I dati da Wikipedia, però ho preso il testo da... dal... dal sito del... [ahem] -                                                                                                                                                                               |
| 174   | Minù  | Allora è probabile che se andate sul sito dell'Alto Commissariato troviate qualcosa di simile, anzi, se trovate qualcosa di simile -                                                                                                                            |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 183   | Minù  | OK, io avevo visto che <b>una tabella simile</b> c'è anche sul sito del... dell'Alto Commissariato. Quindi, se cercate, trovate <b>sul sito dell'Alto Commissariato</b> . Ovviamente, la migrazione è negli Stati Uniti, soprattutto [per] lavoro e studio. Sì. |

Essendo l'utilizzo di fonti ufficiali ed attendibili un elemento centrale della metodologia della "WebQuest", la constatazione di Minù che anche il secondo gruppo non avesse navigato il sito da lei indicato ha creato un'interruzione del momento espositivo. Minù ha richiesto a tutta la classe di cercare, attraverso il proprio *smartphone*, nel sito dell'UNHCR "grafici in cui in cui si spiegavano la natura dei flussi migratori, la motivazione e i Paesi maggiormente interessati", analogo a quello reperito dal secondo gruppo su Wikipedia. Ne è seguita una ricerca corale a cui tutti hanno preso parte e rispetto alla quale gli studenti si sono espressi, e che è proseguita oltre il momento di esposizione del secondo gruppo.

**Tabella 46 Richiesta di navigare il sito ufficiale dell'UNHCR durante l'esposizione del secondo gruppo**

|     |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----|--------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 194 | G2     | Negli anni sessanta, il processo di decolonizzazione dell'Africa ha prodotto la prima delle numerose crisi del Paese, quindi è dovuta intervenire l'Agenzia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 195 | Minù   | <b>Allora, scusate.</b> Credo che sia, se state sul sito dell'UNHCR, credo che sia sotto "Chi siamo" e "Storia", altrimenti "Documenti", altrimenti "Emergenze" anche, potrebbe avere un grafico del genere. <b>Io ricordo di aver visto nel sito grafici del genere</b> in cui si spiegava... o forse ci sono degli allegati... ora non ricordo se sono proprio sulle pagine o sono allegati... <b>in cui si spiegavano la natura dei flussi migratori, la motivazione e i Paesi maggiormente interessati.</b> |
| 196 | SS     | [indistinct talking]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 197 | Minù   | Ci siete? Nunzio, hai trovato qualcosa?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 198 | Nunzio | Dove devo cercare? 'Rifugiati, richiedenti asilo e sfollati'?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 199 | Minù   | No, dovresti vedere dove dice 'Chi siamo' e parla della 'Storia', se non c'è lì, sotto 'Emergenze', qualcosa del genere.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 200 | SS     | [indistinct talking]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 201 | Nunzio | Dove?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 202 | SS     | [indistinct talking]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 203 | Minù   | Nella 'Home page' proprio.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 204 | Nunzio | Prof, ci sono nella 'Storia'.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 205 | Minù   | O nella 'Storia' o nella 'Home page', quindi, se avete pazienza...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

<sup>268</sup> L'esplicitazione delle fonti da parte di Minù ha riguardato solo il secondo gruppo, dal momento che il terzo ha interagito direttamente e in simultanea con il sito ufficiale dell'UNHCR.

|       |          |                                                                                                                                                                                                                             |
|-------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 206   | Nunzio   | C'è scritto 'Chi siamo', poi c'è scritto 'Storia'.                                                                                                                                                                          |
| 207   | G2       | Nel 1965 affronta la prima emergenza relativa al -                                                                                                                                                                          |
| 208   | Minù     | <b>OK, ma è proprio questo grafico che Nausica ha utilizzato in maniera un po' diversa vi dovrebbe ricomparire nei vari link del sito. Sì.</b>                                                                              |
| 209   | G2       | Nei secoli successivi... nei decenni successivi, <i>[ahem]</i> l'associazione ha aiutato <i>[ahem]</i> nelle migrazioni forzate... nei flussi migratori forzati verso l'Af... verso l'Asia e l'America... l'America Latina. |
| 210   | SS       | <i>(together)</i> No...   Pure a me, prof...   <i>[indistinct talking]</i>                                                                                                                                                  |
| 211   | Minù     | OK, 'Chi siamo'. Sì, scusa, Nausica. Vai.                                                                                                                                                                                   |
| 212   | G2       | Alla fine del secolo si verificano nuove avvisaglie di rifugiati in A... di A... africani. <i>[ahem]</i> Come per chiudere il cerchio c'è... ci sono nuovi rifugiati europei che scappano dalle guerre balcaniche.          |
| 213   | Minù     | OK, dai territori della ex-Jugoslavia. <b>Ora mi sono un po' distratta per vedere cosa stavano cercando i tuoi amici. [...]</b>                                                                                             |
| [...] | [...]    | [...]                                                                                                                                                                                                                       |
| 228   | Florenza | Prof, ho trovato le statistiche sul sito dell'UNHCR.                                                                                                                                                                        |
| 229   | Minù     | Se cercate con attenzione, ci dice Florenza...                                                                                                                                                                              |
| 230   | Florenza | È sotto 'Statistiche'.                                                                                                                                                                                                      |
| 231   | Minù     | Sotto 'Statistiche'.                                                                                                                                                                                                        |
| 232   | Florenza | Allora, nelle 'Risorse' c'è scritto 'Statistiche' in fondo-                                                                                                                                                                 |
| 233   | Minù     | Allora, nelle 'Risorse' 'Statistiche'. <b>Va beh, con calma, poi le vedete. [...]</b>                                                                                                                                       |

Questo evento, inoltre, ha avuto l'effetto di creare un momento che la stessa Minù ha definito di “distrazione”, spostando l'attenzione dai contenuti riportati dal piccolo gruppo alla classe (“Ora mi sono distratta per vedere cosa stavano cercando i tuoi amici”). I contenuti in quel momento dell'esposizione hanno riguardato la dimensione storica dell'operato dell'Agenzia e, in particolare, le crisi a seguito di due eventi, il “processo di decolonizzazione delle ex colonie, soprattutto in Medio Oriente e in Africa” e le “guerre balcaniche”, rispetto ai quali l'azione per soccorrere i rifugiati e i richiedenti asilo è stata alta (“ha prodotto una crisi... quindi è dovuta intervenire l'Agenzia”) (tabella 45).

**Tabella 47 Dimensione storica dell'UNHCR**

|       |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 190   | G1    | La prima grande crisi che deve affrontare è il fatto che le armate sovietiche hanno... hanno represso la <b>rivoluzione ungherese</b> , e quindi tutti gli... gli ungheresi sono scappati dall'Ungheria e <i>[ahem]</i> quest... e l'Agenzia <b>è stata mandata per controllare questi flussi migratori</b> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 191   | Minù  | <b>Quindi i fatti di Ungheria, che sono stati il primo segnale di allarme della non sopportazione del regime sovietico, sono stati il primo banco di prova, al di là degli eventi immediatamente legati alla guerra. Vai.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 194   | G1    | Negli anni sessanta, il <b>processo di decolonizzazione dell'Africa</b> ha prodotto la prima delle numerose crisi del Paese, quindi è dovuta intervenire l'Agenzia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 209   | G2    | Nei secoli successivi... nei decenni successivi, <i>[ahem]</i> la 'associazione' ha aiutato <i>[ahem]</i> nelle migrazioni forzate... nei <b>flussi migratori forzati</b> verso l'Af... verso l'Asia e l'America... l'America Latina.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 212   | G2    | Alla fine del secolo si verificano nuove avvisaglie di rifugiati in A... di A... africani. <i>[ahem]</i> Come per chiudere il cerchio c'è... ci sono nuovi rifugiati europei che scappano dalle <b>guerre balcaniche</b> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 213   | Minù  | OK, dai territori della ex-Jugoslavia. <b>Ora mi sono un po' distratta per vedere cosa stavano cercando i tuoi amici. Mi pare che lei abbia parlato del processo di decolonizzazione delle ex colonie, soprattutto in Medio Oriente e in Africa, dove, chiaramente, l'azione per soccorrere i rifugiati e i richiedenti asilo è stata alta. E poi negli anni '90 del ventesimo [...] i rifugiati della... che provengono dai Balcani che, appunto, erano vittime delle guerre nei territori della ex-Jugoslavia. Per chi non vedesse lo schema, gli Stati che maggiormente attraggono l'immigrazione sono: Stati Uniti, Russia - ovviamente la Russia prende i flussi dell'Oriente, non certo... Prego.</b> |
| 214   | G2    | ... perché dopo la disgregazione dell'Unione Sovietica, da tutti gli stati sovietici gli abitanti tendevano ad andare verso-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 215   | Minù  | <b>Certo...</b> in quanto <i>[laughing]</i> “madre-Germania” - perché, <b>ovviamente</b> , il polo, <b>lo dobbiamo ammettere</b> , dell'Unione Europea... - poi, <b>paradossalmente</b> , Arabia Saudita -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

- 216 G2 ... per il lavoro principalmente.
- 217 Minù **Certo**, principalmente per lavoro... poi Canada, che è l'altra meta, l'altra terra promessa, a parte gli Stati Uniti, dove una forte componente viene anche dalla migrazione forzata... poi Francia e Spagna. La Spagna è un Paese che attrae molte, come posso dire, migliaia di persone perché sembra pieno di nuove opportunità.
- 218 G2 Nel ventunesimo secolo, l'UNHCR ha continuato ad aiutare *[ahem]* i **popoli africani** durante i **flussi migratori** *[ahem]* e, principalmente, è servita... l'Agenzia... per controllare i flussi migratori interni nei **paesi in guerra**.
- 219 Minù OK. E, soprattutto, voi avete menzionato di nuovo la Repubblica del Congo, che rimane un punto caldo della Somalia.
- 220 G2 E anche l'Azerbaigian.
- 221 Minù E l'Azerbaigian. Ovviamente altri punti, come dire "hotspot", sono le Repubbliche più periferiche dell'ex-Unione Sovietica.

Tale elemento non è stato ulteriormente approfondito, sia per il focus sulla ricerca del grafico "utilizzato in maniera un po' diversa" sia per la fine dell'esposizione del secondo gruppo, cui è seguita immediatamente quella del terzo. Le interconnessioni e le strutture globali neocoloniali all'origine delle rotte dei flussi migratori, in tal modo, sono state solo nominate. L'uso di avverbi quali "certo", "ovviamente", "paradossalmente" e di espressioni come "perché, lo dobbiamo ammettere", da parte di Minù hanno sottinteso una comprensione da parte della classe, intanto impegnata in una ricerca con il proprio *smartphone*, di questi fenomeni, esposti per la prima volta da un piccolo gruppo a seguito di un lavoro svolto individualmente a casa.

L'unico aspetto che Minù ha posto in rilievo è stata la geografia dei conflitti attuali. Durante l'esposizione del secondo gruppo ha chiesto il perché le aree di emigrazione si concentrino in zona mediorientale (tabella 48), durante quella del terzo attraverso un invito alla classe ad ascoltare l'esposizione sulle rotte migratorie dalla Libia in Europa:

Ragazzi, questo è un aspetto che dobbiamo capire bene anche per renderci conto quando *[ahem]* i flussi migratori arrivano alle porte delle nostre frontiere che tipo di vicende hanno attraversato e che tipo di paesi hanno attraversato prima di, come dire, esprimere un'opinione di accoglienza oppure no.

#### Tabella 48 Domande dell'insegnante e risposte degli studenti sulle zone di emergenza mediorientali

- 131 Minù Le zone più d'emergenza sono quelle mediorientali. **Come mai? Ce lo siamo chiesto? Ce lo siamo detto anche tra di noi. Perché proprio la Siria?**
- 132 G2 Perché c'è la guerra.
- 133 Minù Perché c'è la guerra e per la presenza... vorrei che lo dicesse qualcun altro... Cosa accade in Siria?
- 134 Gabriele C'è la guerra e la presenza dell'ISIS.
- 135 Minù La presenza dell'ISIS. Gabriele, che cos'è l'ISIS, **da quello che hai capito dalla tua informazione personale?**
- 136 Gabriele Un gruppo... un gruppo che ha precise idee fondamentaliste ispirate alla religione islamica. *[ahem]* Secondo la loro religione-
- 137 Minù No, secondo le loro idee fondamentaliste-
- 138 Gabriele **... secondo le loro idee fondamentaliste, la loro religione, diciamo, è migliore... più...-**
- 139 Minù **Va beh, al di là di questo, vogliono ribadire il primato dei califfi, che sono i diretti discendenti di Maometto. Dimmi.**
- 140 Sabino **Da una parte si nascondono anche dietro la scusa della religione-**
- 141 Minù Il pretesto della religione, **bravo!**
- 142 Sabino **... *[ahem]* e fanno male a questa religione perché...-**
- 143 Minù **Guardate, Sabino sta dicendo un'affermazione molto importante proprio perché strumentalizzano la loro religione, la ledono.**
- 144 Sabino **... e non la fan *[ahem]*... cioè non si cresce...-**
- 145 Minù Non le rendono giustizia perché, in realtà, la... *[ahem]* sono, appunto, un gruppo fondamentalista. Dimmi, Firenze, poi facciamo continuare Matilde.
- 146 Firenze ... che, appunto, la teocrazia... che hanno... è un governo con una forma di teocrazia che si basa, appunto, su dei principi di religione che sono usati anche a livello politico dando l'idea globale che,

In riferimento alla tabella, le risposte del gruppo e dello studente Gabriele hanno individuato come cause principali “la guerra” e “la presenza dell’ISIS”. In questo spazio, Sabino e Florenza hanno preso la parola spontaneamente per fare dei collegamenti. Sabino ha chiesto di prendere la parola mentre Minù stava parlando dell’ISIS (“Va beh, al di là di questo, vogliono ribadire il primato dei califfi, che sono i diretti discendenti di Maometto. Dimmi”) per ricondurre il discorso alla religione quale causa ulteriore del conflitto (“si nascondono dietro alla scusa della religione”; “...e fanno male a questa religione perché -”; “...e non la fan [*ahem*]... cioè non si cresce... -). Le sue affermazioni con pause, interruzioni e riformulazioni farebbero pensare ad un ripensamento della questione a distanza di tempo su una conoscenza che è stata acquisita. Minù ha interrotto l’intervento di Sabino con un rinforzo (“Bravo!”; “Guardate, Sabino sta dicendo un’affermazione molto importante”) ed una riformulazione del suo pensiero (“...proprio perché strumentalizzano la loro religione, la ledono.”). Florenza ha fatto un collegamento storico con il sistema teocratico dell’età contemporanea legato all’Islam. Anche in questo caso, le pause, le riformulazioni e la sintassi poco chiara (“... che, appunto, la teocrazia... che hanno... è un governo con una forma di teocrazia che si basa, appunto, su dei principi di religione che sono usati anche a livello politico dando l’idea globale che, appunto, l’Islam prevede una certa... un certo ordine di idee...”), mostrerebbero l’operazione cognitiva sottesa al trasferimento di una conoscenza “scolastica” già immagazzinata in un nuovo contesto, adattata e messa in relazione con lo studio di una questione globale. Come nel caso di Sabino, Minù ha interrotto questo pensiero con un rinforzo (“Certo”).

Lo studente Gabriele, tra l’altro, ritornerà sull’argomento in due momenti successivi. Il primo è stato durante la presentazione del terzo gruppo, chiedendo la parola per esprimere il suo pensiero riguardo ai rapporti tra l’Europa e la Turchia. Ha annoverato l’ISIS come causa principale delle resistenze dell’Unione Europea rispetto all’ammissione della Turchia. L’intervento linguistico dell’insegnante ha anticipato e concluso quanto detto da Gabriele, che ha continuato il suo intervento, seguito ancora una volta da quello dell’insegnante.

#### Tabella 49 Pensiero di Gabriele sulla Turchia durante l’esposizione

|     |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 377 | Minù     | Esattamente da dove son venute molte popolazioni barbariche tra il terzo e il quarto secolo dopo Cristo. <b>Chi ha chiamato Prof?</b>                                                                                                                                                                                     |
| 378 | Gabriele | Io. <b>Ed è per questo motivo che</b> la Grecia... no... <b>che la Turchia non è accettata dall’Europa perché è anche un punto di contatto tra... -</b>                                                                                                                                                                   |
| 379 | Minù     | Che vuoi dire?                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 380 | Gabriele | ... <b>perché</b> l’Unione Europea ha paura che, appunto, la Turchia, se viene ammessa in Europa, possa essere un punto di contatto tra ‘occidentale’ e ‘orientale’ e possano creare delle nuove... -                                                                                                                     |
| 381 | Minù     | Più che altro teme che possa essere il convoglio di un tipo di cland... [ <i>ahem</i> ]... di migrazione radicalizzata, di gruppi, appunto, vicini all’ISIS.                                                                                                                                                              |
| 382 | Gabriele | La Turchia non entra in Europa per [ <i>inaudible</i> ] -                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 383 | SS       | [ <i>noise</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 384 | Minù     | Non ho sentito bene. Non per gli armamenti ma...?                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 385 | SS       | [ <i>buzz</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 386 | Gabriele | Per la pena di morte.                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 387 | Minù     | Per la pena di morte. La causa maggiore è la presenza della pena di morte, ma il timore che ha detto Gabriele è autentico. [ <i>ahem</i> ] L’Europa non si fida di una neutralità della Turchia, diciamo così, e tende a catalizzare i flussi radicalizzati dei fondamentalisti dell’ISIS, e il rischio potrebbe esserci. |

Il secondo è stato alla fine della lezione, quando, avvicinandosi alla cattedra, ha citato la fonte delle sue informazioni condivise durante le esposizioni (Comunque... questa cosa della Turchia... io ho fatto una ricerca”), come per addurre argomentazioni ulteriori alla sua tesi. Minù ha concluso la questione etichettandola come “problema aperto” (tabella 50).

**Tabella 50 Pensiero di Gabriele sulla Turchia dopo la conclusione della lezione**

|     |          |                                                                                                                                                        |
|-----|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 398 | C        | Arrivederci Prof... arrivederci...                                                                                                                     |
| 399 | Minù     | Allora ti mando il link, e pure il testo. Sono in inglese, però.                                                                                       |
| 400 | Gabriele | Comunque c'è anche un... <b>questa cosa della Turchia...</b> io ho fatto una ricerca e c'è anche il Presidente turco che appunto... è contro alcune... |
| 401 | Minù     | Certo. Non si pensa che la Turchia sia effettivamente una compiuta democrazia per cui il problema resta aperto.                                        |
| 402 | C        | [buzz]                                                                                                                                                 |
| 403 | Minù     | Arrivederci.                                                                                                                                           |

Diversamente dal secondo gruppo, l'esposizione del terzo ha fatto scaturire uno spazio maggiore per le domande, fatte spontaneamente dagli studenti, in relazione alla condizione dei richiedenti asilo e degli apolidi.

La prima domanda, da parte della studentessa Florenza, ha riguardato l'attesa dei richiedenti protezione internazionale in attesa che venga riconosciuto loro lo status di rifugiato.

**Tabella 51 La domanda di una studentessa: “Ma dove vivono i richiedenti protezione internazionale in attesa che venga riconosciuto loro lo status di rifugiato?”**

|     |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 254 | Minù     | E i periodi di attesa, scusa, Luna? Perché non ricordo bene la questione. Ogni Paese è libero di deciderli?                                                                                                                                                                               |
| 255 | Luna     | Allora, in realtà, quando si richiede l'asilo, [ahem] in primo piano si mette una preferenza. In realtà, i paesi dove appunto le persone cercano di andare -                                                                                                                              |
| 256 | Minù     | <b>Ascoltate, perché è importante! Noi abbiamo parecchi richiedenti asilo.</b>                                                                                                                                                                                                            |
| 257 | Luna     | ... sono principalmente l'Europa e il Nord America, in particolare gli Stati Uniti, l'Italia, la Germania e la Francia.                                                                                                                                                                   |
| 258 | Minù     | Quelli che ha detto prima un po' Nora. Sì.                                                                                                                                                                                                                                                |
| 259 | Luna     | [ahem] Poi vi sono gli sfollati interni-                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 260 | Minù     | OK. <b>Vedrete</b> che questi aspetti di cui avete fatto ricerca nella “WebQuest” saranno toccati di nuovo a proposito del vostro incontro con la fondazione del “Centro Astalli”. Gli sfollati interni, che sono una categoria un po' particolare... <b>arrivo, Flo, un attimo solo.</b> |
| 261 | C        | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 262 | Luna     | Infatti, a seguito della -                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 263 | Minù     | [tz] [loudly] Scusami, Luna, beh?                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 264 | C        | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 265 | Minù     | <b>Cos'è questa distrazione?</b>                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 266 | C        | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 267 | Minù     | <b>A parte il questionario che abbiamo concordato con la professoressa Diana, nulla vieta che io faccia un questionario a sorpresa, la cui valutazione sarà molto dura, perché non mi piace affatto come vi state comportando, proprio non mi piace.</b>                                  |
| 268 | C        | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 269 | Minù     | Vai, Luna.                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 270 | Luna     | OK. [...] gli sfollati interni sono coloro che per via di guerre interne al proprio paese cercano di emigrare non superando gli... i confini-                                                                                                                                             |
| 271 | Minù     | Si spostano in zone forse più tranquille. Quindi, comunque, è una situazione di crisi, un po' com'è... com'è accaduto anche in Italia durante il conflitto mondiale. <b>Che volevi dire, Flo, scusami?</b>                                                                                |
| 267 | Florenza | <b>Volevo sapere se i richiedenti asilo hanno un periodo in cui devono aspettare perché mi ricordo che ne avevamo parlato anche nel lavoro che avevamo fatto con la Professoressa Diana.</b>                                                                                              |
| 268 | Minù     | Sì, Luna lo ha d... -                                                                                                                                                                                                                                                                     |



|     |          |                                                                                                                                    |
|-----|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 269 | Florenza | <b>Ma devono aspettare nel loro paese? O proprio nei centri di accoglienza...</b> -                                                |
| 270 | Minù     | Allora, <b>da come ho capito io</b> , nei centri di accoglienza.                                                                   |
| 271 | Florenza | <b>Ah</b> , nei centri di accoglienza. <b>Ed è... ed è questo che... per esempio</b> , nell'Ungheria, Orbán ha tolto [inaudible] - |
| 272 | Minù     | OK OK. Grazie.                                                                                                                     |

Questa domanda è stata motivata da un collegamento con un'informazione approfondita con l'insegnante Diana ("...perché mi ricordo che ne avevamo parlato anche nel lavoro che avevamo fatto con la Professoressa Diana"). Minù, dopo aver ricorso ad un questionario a sorpresa per ripristinare il silenzio e l'attenzione, ha dato una risposta generica ("Allora, da come ho capito io, nei centri di accoglienza"), senza entrare nello specifico centri predisposti dagli Enti Locali nell'ambito del Sistema di protezione per richiedenti asilo e rifugiati (SPRAR) per i migranti regolari e di quelli di accoglienza per richiedenti protezione internazionale in caso di migranti irregolari<sup>269</sup>.

La seconda domanda, fatta dallo studente Antonio, poi ulteriormente approfondita da Vito e ripresa da Gabriele, ha interessato la condizione di apolidia a seguito di un collegamento di Minù con "Il fu Mattia Pascal" (tabella 52). Takenaga (2012) illustra i vantaggi offerti da questa per l'educazione globale e la comprensione degli altri e delle loro culture.

#### Tabella 52 Collegamento con la letteratura

|     |      |                                                                                                                                                                                                                       |
|-----|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 314 | Minù | <b>Mattia Pascal</b> rinuncia alla propria identità pensando di essere più libero, ma alla fine non può venire né un cane e né una moglie. <b>L'apolide lo fa non per scelta, ma perché, appunto, è perseguitato.</b> |
| 315 | S    | Come fa ad [inaudible] apolide?                                                                                                                                                                                       |
| 316 | Minù | Se viene aiutato dall'Agenzia dei Rifugiati può essere assistito nella richiesta di cittadinanza nel paese in cui viene accolto.                                                                                      |
| 317 | S    | Infatti... infatti... scusa Prof... -                                                                                                                                                                                 |
| 318 | Minù | <b>No, fate finire Luna e poi fate la domanda. Sì.</b>                                                                                                                                                                |

Le domande degli studenti hanno riguardato, in particolare, l'assistenza sanitaria prevista dagli apolidi in situazioni di emergenza, come, ad esempio, un tumore.

#### Tabella 53 La domanda di uno studente: "Ma se un apolide ha il cancro come viene curato?"

|       |           |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|-----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 319   | Mariasole | [...] si sta cercando sempre di più ... di agevolare coloro che sono apolidi e che vogliono ottenere una cittadinanza.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 320   | Minù      | OK. <b>Antonio velocemente perché Mariasole deve finire la presentazione.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 321   | Antonio   | <b>Gli apolidi, quindi, non hanno nemmeno la possibilità di accedere [alle cure mediche]?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| [...] | [...]     | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 325   | Minù      | <b>Cerca di capire...</b> non può usufruire del Sistema Sanitario Nazionale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 326   | Antonio   | <b>E se deve andare in ospedale?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 327   | Minù      | <b>Ma no, Antonio, perdonami. [tz] Perdonami. È ovvio che</b> nelle situazioni di emergenza viene assistito, ma se devi fare una terapia medica no, OK? Quindi se hai una patologia per cui è necessaria una terapia medica in una struttura ospedaliera, no. <b>Però è ovvio che</b> se viene investito, nessuno ti nega le cure di primo soccorso, sarebbe disumano. Nessun medico si volterebbe dall'altra parte, OK? Cerca di capire in che senso. Prego. |
| [...] | [...]     | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 332   | Minù      | Tra l'altro, ricordate anche l'altra volta avevamo detto - <b>arrivo eh, Vito</b> - che il soggetto femminile è proprio più fragile e più debole perché ovviamente quello più esposto a... a un trattamento illecito. <b>Dimmi, caro.</b>                                                                                                                                                                                                                     |
| 333   | Vito      | [ahem] <b>Ma quindi se un apolide, che ne so, 'c'ha' il cancro...</b> -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 334   | Minù      | E proprio questo intendevo dire, cioè se tu devi... hai una patologia, non puoi essere assistito, non                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

<sup>269</sup> Cfr "Vademecum per richiedenti protezione internazionale" (<https://www1.interno.gov.it/>).

- avendo una patria, da un Sistema Sanitario Nazionale. Le cure immediate per salvarti la vita potrebbero pure essere somministrate, ma non... non hai possibilità di seguire una terapia.
- 335 SS *[buzz]*
- 336 Vito **Ma quindi è un po' come in America** che per essere curato devi avere l'assicurazione sanitaria?
- 337 Minù **Allora**, io capisco che... lì è proprio come se tu non esistessi, **capito?** Non è una questione di non avere un'assicurazione.
- 338 SS *[buzz]* -
- [...] [...] [...]
- 345 Minù Più o meno. **Gabriele, solo se è una cosa pertinente.**
- 346 Gabriele Sì.
- 347 Minù Dai.
- 348 Gabriele Ma i... -
- 349 Minù **Non mi fare domande faziose o sciocchine.**
- 350 Gabriele No, no... è sugli apolidi. Come si fa a perdere la...? -
- 351 Minù Perché non hai ascoltato prima?
- 352 Gabriele **No, non ho capito.**
- 353 Minù L'ha detto Luna. Come, ahimè, accade che si diventi apolidi?
- 354 Luna Allora o si diventa apolidi perché tuo padre o tua madre è già apolide di suo o comunque perché all'interno del paese ci sono delle... degli scontri interni e quindi... delle guerre... e quindi automaticamente perdi la cittadinanza.
- 355 Minù Nel senso, sei un soggetto perseguitato da un gruppo di potere che decide di discriminarti in maniera totale come i curdi che non sono riconosciuti cittadini né dell'Iraq né della Turchia e non hanno "un Kurdistan", diciamo così, una patria.
- 356 Gabriele **Quindi, per esempio**, anche durante la "Seconda Guerra Mondiale", gli ebrei erano apolidi?
- 357 Minù *[laughing]* **'Aridaje'**. Io ho fatto l'esempio che le persecuzioni delle leggi razziali nazifasciste hanno reso di fatto in Germania gli ebrei apolidi, sono stati dichiarati apolidi.

La ripetizione e riformulazione della domanda sulla condizione di apolidia da parte di alcuni studenti farebbe pensare, ad un primo livello, ad una richiesta di ulteriori informazioni su un aspetto poco chiaro ("Perché non hai ascoltato?" - "No, non ho capito") e, ad un livello più profondo, ad una sollecitazione della loro curiosità rispetto ad un'informazione da completare. La domanda imprevista, in tal senso, ha "interrotto" la presentazione strutturata del piccolo gruppo, su cui Minù ha cercato di riportare l'attenzione, dando nuovamente la parola ad una sua componente ("Allora, Maura... *[ahem]*... Mariasole"). La presenza di ulteriori domande da parte degli studenti su questo aspetto potrebbe essere letta come un tentativo di "rottura" del momento espositivo per ipotizzare uno scenario d'apprendimento diverso, più coinvolgente. Le risposte di Minù alle domande degli studenti ("Velocemente perché Mariasole deve finire la presentazione"; "È ovvio che"; "Solo se è una cosa pertinente"; "Non mi fare domande faziose o schicchine"; "Aridaje") mostrano una chiusura in tal senso.

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE e della ricerca didattica, la capacità di una domanda o di un commento imprevisti da parte degli studenti che, stimolati nella loro curiosità, avrebbero il potere di cambiare la direzione intrapresa fino a quel momento dalla lezione, è rintracciabile tanto nella letteratura didattica, evidenza di una lezione efficace (Hattie, 2012) quanto in quella sulla didattica della GCE, la cui realizzazione richiede proprio agli insegnanti di trovare modi creativi e stimolanti per esplorare le questioni globali (Yeoh, 2017; Blackmore, 2016; Harshman & Augustine, 2013).

Tra le evidenze di GCE, la creazione di uno spazio per le domande è riportato in numerose ricerche (Skårås et al., 2019; Thier & Mason., 2018; Sund & Pashby, 2018; Blackmore, 2016; Mravcová, 2016; Chong, 2015; Truong-White & McLean, 2015; McNaughton, 2012; Veugelers, 2011).

Anche la letteratura sul clima di classe aperto focalizzate sulle strategie di apprendimento insegnamento più adatte a promuoverlo (Condon & Wichowsky, 2018; Litman & Greenleaf, 2018;



Minuto & Ravizza, 2008; McNeill & Pimentel, 2010; Roberts & Billings, 2009) annoverano le domande che provocano un salto in avanti più che all'indietro (per il recupero della risposta già codificata in memoria), non scontate né di semplice gestione, come “strumento principe per l'attivazione di un pensiero” (Minuto & Ravizza, 2008, p.89).

In linea con la letteratura, dal punto di vista psicologico, “la ricerca delle informazioni riflette il modo con cui noi organizziamo i nostri pensieri”, evidenziati dalle modalità con cui, in diverse età, vengano elaborate domande ed organizzate risposte. Ogni forma di organizzazione cognitiva e di rappresentazione che emerge, quindi, si riflette nelle domande espresse e nel modo con cui le risposte siano usate (Bruner, 1966/1968, p.150-151). Una domanda posta da uno studente, in tal senso, mostra come questi, in quel momento, stia organizzando i suoi pensieri al fine di integrare le nuove informazioni.

### **La terza lezione**

Come introdotto nel paragrafo 6.3, Minù e Diana hanno concordato una prova comune al fine di valutare la conoscenza dei contenuti approfonditi ciascuno all'interno delle proprie lezioni, connotata come “Verifica del Modulo Cittadinanza e costituzione”<sup>270</sup>. Essa è stata gestita all'interno dell'ultima lezione di Minù, motivo per il quale la sua analisi è rientrata in questo paragrafo.

In linea con l'approccio integrato adottato dalle due insegnanti, ognuna delle due ha predisposto delle domande. La parte preparata da Minù è consistita di dieci domande a scelta multipla, con quattro alternative di risposta, classificate da Vertecchi (2003) come stimoli chiusi a risposte chiuse; mentre quella organizzata da Diana è stata composta da cinque domande aperte, con dieci righe a disposizione per rispondere, classificate da Vertecchi (2003) come stimoli aperti a risposte aperte. L'attribuzione del punteggio è stato di un totale di 5 punti per i quesiti chiusi (0,5 per ogni domanda) ed un altro di 5 per quelli aperti (1 per ogni domanda).

Minù ha selezionato per la parte della prova che ha formulato quattro argomenti:

- la “prima” e la “seconda colonizzazione greca”;
- il “limes” reno-danubiano e i confini attuali;
- la politica dell'Ungheria in merito al problema dell'immigrazione;
- l'UNHCR (anno di costituzione, Convenzione di Ginevra, apolidi, richiedenti asilo).

I primi due argomenti, uno già sviluppato, l'altro nuovo, previsti dal curriculum, sono stati approfonditi nella prima lezione. La richiesta agli studenti è stata di definire tali eventi e di collocarli secondo coordinate spazio-temporali. Ad essi Minù aveva dato rilievo durante l'esposizione attraverso un ripasso prima di introdurre un approfondimento successivo.

---

<sup>270</sup> L'ALLEGATO G riporta la prova di valutazione al termine delle lezioni italiane sui flussi migratori.

**Tabella 54 Domande della prova su “la prima e la seconda colonizzazione greca”**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>1. La “prima colonizzazione greca”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. riguarda la migrazione di gruppi etnico-linguistici greci, Eoli, Ioni e Dori, che tra l’XI e il X sec. a.C. si stanziarono nella parte meridionale della penisola balcanica e lungo le coste dell’Asia minore;</li> <li>b. riguarda la migrazione di gruppi etnico-linguistici greci, Eoli, Ioni e Dori, che tra l’XI e il X sec. a.C. si stanziarono in Italia meridionale e in Sicilia alla ricerca di nuove terre da coltivare;</li> <li>c. riguarda la migrazione di gruppi etnico-linguistici non Indoeuropei, gli Eoli, Ioni e Dori, che tra l’XI e il X sec. a.C. si stanziarono nella parte meridionale della penisola balcanica e lungo le coste dell’Asia minore;</li> <li>d. coincide con la prima espansione di genti greche a partire dal 1500 a.C. durante la quale i Micenei mossero guerra contro Troia per controllare i commerci sul Mar Nero.</li> </ul> |
| <p>2. La “seconda colonizzazione greca”:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. è un grande movimento di espansione collegato alla migrazione di gruppi etnico-linguistici greci – Eoli, Ioni e Dori - avvenuto tra l’VIII e il VII sec. a.C. lungo le coste dell’Asia minore</li> <li>b. riguarda il flusso dei commerci controllati da Creta attraverso la sua egemonia marittima detta “thalassocrazia” durata fino al XIV sec. a.C.;</li> <li>c. è un grande movimento di espansione in un certo senso collegato allo sviluppo delle <i>póleis</i> avvenuto tra l’VIII e il VII sec. a.C. e ha portato alla fondazione di colonie dal Mediterraneo al Mar Nero;</li> <li>d. è un movimento migratorio avvenuto tra l’VIII e il VII sec. a.C. finalizzato alla fondazione di colonie commerciali dal Mediterraneo al Mar Nero completamente dipendenti dalla madrepatria.</li> </ul>                                                                   |
| <p>3. Nell’Impero Romano, il “limes” (termine che originariamente significa “sentiero, strada”) rappresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. la linea fortificata a difesa delle province imperiali dai terre dei “barbari” che comprende l’insieme delle frontiere artificiali;</li> <li>b. la linea fortificata a difesa delle province imperiali dai “barbari” che comprende l’insieme delle frontiere naturali e artificiali;</li> <li>c. l’insieme delle frontiere naturali che dividono i territori dell’impero romano dai “barbari”;</li> <li>d. l’insieme delle frontiere naturali e artificiali che dividono i territori dell’impero romano dall’impero dei Parti.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>4. Una delle principali linee di frontiera dell’Impero Romano è il “limes” reno-danubiano che si estende dalla Germania attraverso l’Austria e l’Ungheria fino al Mar Nero. Lungo questo confine nel I-II sec. d.C. cominciano a premere le popolazioni germaniche per entrare nei territori dell’impero. In epoca contemporanea quali regioni di questo antico confine sono di nuovo oggetto di flussi migratori?</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a. Il confine tra Austria e Germania;</li> <li>b. Il confine tra Ungheria e Serbia;</li> <li>c. Il confine tra Ungheria e Slovenia;</li> <li>d. Il confine tra Austria e Italia.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Gli altri argomenti hanno riguardato la politica dell’Ungheria in merito alla costruzione di una barriera alla frontiera confinante con la Serbia, al fine di ridurre le quote obbligatorie imposta dall’Unione Europea e l’UNHCR, in particolare l’anno della sua costituzione, il riferimento alla Convenzione di Ginevra in merito alla definizione dello status di rifugiato e all’obbligo degli Stati rispetto alla loro istruzione primaria, e i soggetti di cui si occupa, quali apolidi e richiedenti asilo.

**Tabella 55 Domande della prova sulla politica dell'Ungheria in materia di immigrazione e sull'UNHCR**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>5. Quale decisione ha caratterizzato la politica estera dell'Ungheria nel secondo decennio del XXI secolo in merito al problema dell'immigrazione?</p> <p>a. Nel 2015 Viktor Orbán ha fatto erigere una barriera alla frontiera tra Ungheria e Serbia per bloccare gli immigrati clandestini; inoltre, il primo ministro ungherese ha intrapreso varie misure per ridurre i livelli di rifugiati e per opporsi a quote obbligatorie a lungo termine imposte dalla UE sulla redistribuzione dei migranti;</p> <p>b. Nel 2015 Viktor Orbán ha fatto erigere una barriera alla frontiera tra Ungheria e Slovenia per bloccare gli immigrati clandestini; inoltre, il primo ministro ungherese ha intrapreso varie misure per ridurre i livelli di rifugiati e per opporsi a quote obbligatorie a lungo termine imposte dalla UE sulla redistribuzione dei migranti;</p> <p>c. Nel 2015 Viktor Orbán ha fatto erigere una barriera alla frontiera tra Ungheria e Serbia per bloccare gli immigrati clandestini; tuttavia, il primo ministro ungherese non si oppone a quote obbligatorie a lungo termine imposte dalla UE per l'accoglienza di rifugiati politici;</p> <p>d. Nel 2015 Viktor Orbán ha fatto erigere una barriera alla frontiera tra Ungheria e Slovenia per bloccare gli immigrati clandestini; tuttavia, il primo ministro ungherese non si oppone a quote obbligatorie a lungo termine imposte dalla UE per l'accoglienza di rifugiati politici.</p> |
| <p>6. Quando è nato l'UNHCR e per quanto tempo doveva durare in origine il suo mandato?</p> <p>a. Nel 1943, dopo l'armistizio dell'8 settembre, e il suo mandato si sarebbe esaurito in un anno;</p> <p>b. Nel 1943, per aiutare gli sfollati dei paesi europei in guerra, e il suo mandato sarebbe dovuto durare fino alla fine del conflitto;</p> <p>c. Nel 1945, alla fine della guerra per aiutare i cittadini europei costretti ad abbandonare le loro case durante il conflitto, e il suo mandato doveva durare fino al dicembre del 1950;</p> <p>Nel 1950, per assistere i cittadini europei fuggiti dalle loro case durante il conflitto, e il suo mandato era inizialmente previsto per tre anni.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| <p>7. Cosa determina la Convenzione di Ginevra del 1951 in merito all'operato dell'UNHCR?</p> <p>a. La regolazione dei flussi migratori in Europa dai Paesi più martoriati del conflitto ai Paesi più ricchi;</p> <p>b. La definizione dello <i>status</i> di rifugiato, i diritti ad esso concessi anche senza la convenzione, la posizione giuridica;</p> <p>c. Le strategie dei Paesi contraenti per accogliere gli apolidi provenienti dai Paesi europei conquistati dal terzo Reich e per reinserirli nella patria di origine;</p> <p>d. Le strategie seguite dai Paesi contraenti per reinserire i rifugiati politici nei Paesi di provenienza nel più breve tempo possibile senza accoglierli a proprie spese.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <p>8. Secondo la Convenzione di Ginevra del 1951:</p> <p>a. gli Stati contraenti in merito all'istruzione primaria devono assicurare ai rifugiati lo stesso trattamento concesso ai loro concittadini;</p> <p>b. gli Stati contraenti in merito all'istruzione primaria devono assicurare ai rifugiati la fornitura dei libri di testo;</p> <p>c. gli Stati contraenti in merito all'istruzione primaria devono assicurare ai rifugiati la presenza di una mensa gratuita;</p> <p>d. gli Stati contraenti in merito all'istruzione primaria non sono tenuti ad assicurare lo stesso trattamento concesso ai loro concittadini.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| <p>9. Gli apolidi sono:</p> <p>e. coloro che lasciano per propria scelta in via definitiva il luogo di vita abituale per trasferirsi altrove;</p> <p>f. migranti costretti a lasciare il proprio paese in seguito a guerre, persecuzioni, catastrofi naturali;</p> <p>g. cittadini stranieri che entrano in uno stato sprovvisti di autorizzazione;</p> <p>h. <u>individui che nessuno stato considera suoi cittadini e cui non vengono concessi nazionalità e diritti ad essa collegati.</u></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <p>10. I richiedenti asilo sono:</p> <p>a. tutti i migranti che giungono in un Paese diverso da quello di origine;</p> <p>b. tutti i profughi che giungono in un Paese straniero spinti da guerre, persecuzioni, catastrofi naturali;</p> <p>c. <u>coloro che, giunti in un Paese diverso da quello di origine e avanzata richiesta di asilo, sono in attesa della decisione del Paese ospitante del riconoscimento dello <i>status</i> di rifugiato;</u></p> <p>d. migranti in attesa di entrare in un Paese diverso da quello di origine, poiché esso ha deciso di limitare le "quote di ingresso", ossia il numero massimo di stranieri ammessi nel suo territorio.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Diana si è focalizzata su tre tematiche: le cause del fenomeno della migrazione; il fenomeno della migrazione dal punto di vista nazionale (migrazione italiana in USA tra Ottocento e Novecento; la "migrazione interna" dell'Italia; disposizioni legislative del Governo Italiano in materia di immigrazione - D.L. 113/4 ottobre 2018) e il programma della Germania per favorire l'occupazione dei migranti.

**Tabella 56 Domande della prova sui flussi migratori passati e presenti secondo un'ottica nazionale e internazionale**

11. Descrivi il fenomeno della “migrazione interna” e spiega se l'Italia lo ha conosciuto.
12. Quale programma viene attuato dalla Germania nei confronti dei migranti per favorirne l'occupazione?
13. Quali sono le principali cause del fenomeno della migrazione?
14. Quali provvedimenti vengono previsti nel decreto-legge 113/ 4 ottobre 2018 (Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica ...) in merito al problema dell'arrivo dei migranti in Italia?
15. Quali furono le condizioni dei migranti italiani arrivati in USA nel corso delle migrazioni tra Ottocento e Novecento?

Minù ha introdotto la prova chiedendo “la massima serietà” poiché “questa, **per noi**, è una verifica importante, **e anche per voi**”. Ha dato indicazioni formali sullo svolgimento della prova:

“Scrivete solo con penna”; “Se troviamo qualcosa scritto con la matita non viene corretto e viene annullato”; “Vi mettete un po’ staccati?”; “Per favore, i telefoni metteteli sul banco, io passo a prendervi”; “Se avete gli orologi computerizzati, fatemeli avere”.

dopodiché ha dato inizio alla prova, che è durata l'intera lezione. Nel corso della lezione, alcuni studenti hanno chiesto indicazioni circa alcuni quesiti:

“Non capisco una domanda”; Non volevo sapere la risposta, cioè, non ho capito quello che...”; “Ma nella domanda 15, dobbiamo dire che fanno?”; “Ma alla domanda 14, che cosa dobbiamo rispondere?”

tanto che Minù, in diversi momenti, ha fornito spiegazioni in tal senso sia alla classe sia al singolo studente:

**La spiego per tutti, allora, che forse non è chiara.** La domanda 4 è basata sul parallelismo tra i confini dell'Impero Romano in passato e gli attuali confini europei. Come in passato, alcune linee di confine dell'Impero furono oggetto dei flussi migratori, oggi, in maniera analoga, paradossalmente, la stessa linea di confine è di nuovo punto di interesse. OK? ... e di quelle che vi ho dato... delle quattro opzioni che ci sono, una è quella giusta. È più chiaro adesso?

(battute 68, 70)

**Questo non lo posso dire**, devi capire quale di queste è quella giusta... Non posso aiutarvi perché la vostra competenza di comprensione è parte del voto. Ho capito, devi capirlo tu, [laughing] non so come dirti.

(battute 75, 77)

Quali sono le cause... [ee] le principali cause del fenomeno della migrazione? **Dovete dire quali sono le cause che spingono a migrare.** Possono essere di varia natura. [ee] Quando è nato, quando nasce, di più non ti dico.

(battuta 80)

La situazione in cui si trovano, quello che capita loro negli USA, **come avete affrontato con la professoressa Diana** [...] Allora, una volta arrivati negli USA, quindi, quello che capita loro, in quale situazione si trovano, che cosa si trovano a dover affrontare... [laughing] Non so in che modo avanzare questa richiesta... una volta sbarcati negli Stati Uniti. [...] Lavorate da soli, ragazzi, che ho dato tante spiegazioni, ragazzi.

(battute 113, 115)

**No, la domanda chiede:** “Quali furono le condizioni dei migranti italiani arrivati in USA”, quindi una volta che sono arrivati lì, che poi, ripeto, che tipo di situazione hanno trovato, in che condizioni si sono trovati... [...] Quale fu la situazione dei migranti italiani una volta sbarcati negli Stati Uniti. È un problema che avete affrontato con la Professoressa Diana. [...] Che situazione hanno dovuto fronteggiare... non posso essere più esplicita, anche perché, magari, vi confondo anche le idee.

(battute 135, 137, 139)

Questo è... **questo è un aspetto che avete trattato con la professoressa Diana** rispetto a quello che vi chiedo dopo.

(battuta 151)

Quali provvedimenti vengono presi prima... i provvedimenti previsti nel decreto legge 313 del 4 ottobre 2018, che inizia con disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale, immigrazione, sicurezza pubblica, poi continua... in merito al problema dei migranti... in Italia cosa decide questo decreto legge in merito relativamente... riguardo al problema della tipo... dei migranti in Italia. **Ne avete parlato con la professoressa Diana.**

(battuta 179)

### 6.3.3. Discussione sulla globalizzazione solidale con sistemi produttivi equi

#### La seconda lezione (2° parte)

Natalia, dopo aver inquadrato il fenomeno della globalizzazione dal punto di vista economico, e, in particolare, della produzione, distribuzione e marketing dei prodotti delle imprese che operano in un mercato globale, ha spostato l'attenzione sui diritti umani, a partire dalla visione di tre video, cui è seguita una discussione con gli studenti. L'uso di questi video ha permesso di specificare maggiormente il discorso della lezione precedente, le cui fonti erano state prevalentemente grafici di numeri e percentuali, e di collegarlo alle storie di vita delle persone dietro di essi, impiegate nel mercato globale e con una precisa caratterizzazione fisica e geografica.

Il primo video ha riguardato “le condizioni dei lavoratori all'interno delle piantagioni di banane in Ecuador”, i cui diritti sono “tutt'altro che garantiti”. Al termine, Natalia si è rivolta direttamente a Vinicio, lo studente che aveva espresso un'opinione contraria rispetto alla distribuzione dei guadagni, per “entrare nel merito della questione”. Vinicio ha riformulato la sua opinione contraria, e, pur asserendo di aver compreso la situazione dei lavoratori, l'ha riconfermata:

**Tabella 57 L'opinione contraria di uno studente**

|     |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 356 | Natalia | Allora, Valerio, che dici rispetto a quello che avevi detto?                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 357 | Vinicio | Ma... ma... io non è che ho detto... io ho detto solo che... -                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 358 | Natalia | [↑loudly] No no no. <b>Io vi sto solo informando.</b> Scusatemi, eh. Aspetta -                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 359 | Vinicio | Ho solo detto ... -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 360 | Natalia | Premettiamo questo. Io non è che sto prendendo di mira qualcuno di voi. Tu, prima, hai espresso l'opinione: “È vero, si guadagna poco, ma possono cercare un altro lavoro”. <b>Adesso cerchiamo di entrare un po' nel merito della questione.</b> Che cosa hai notato in questo servizio?                                                                  |
| 361 | Vinicio | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 362 | Natalia | ... che non sapevi, che non immaginavi?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 363 | Vinicio | [mm] ma io...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 364 | Natalia | [pause] Mh?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 365 | Vinicio | Ma io ho detto solo che... cioè, il fatto che... [inaudible] prima, alla fine, [pause] se la manodopera è così bassa... cioè, è vero che si potrebbe rialzare, ma <b>è anche giusto che, praticamente, chi l'ha creato ci guadagni di più, perché ‘sennò’ che l'ha creata a fare?</b> E poi, sì... si potrebbe alzare di molto la manodopera, però ‘mo’... |

È seguita una discussione in cui Natalia ha collegato alcuni dei dati visti nel video e nella lezione precedente al fine di far emergere la non equità del guadagno dei lavoratori, per poi indicare alcune scelte etiche che ciascuno (“io”; “noi”) può fare per una maggiore tutela dei diritti di quei lavoratori.

Se **noi** facciamo una scelta a livello etico nel momento in cui compriamo delle banane - per esempio, come diceva alla fine del servizio di Altroconsumo... diceva che ci sono [↑loudly] state delle **aziende** che [←slowly] hanno messo in atto una **maggior tutela dei diritti**. [...] Se **io** [←slowly] scelgo di comprare una banana che è stata prodotta da un'azienda che, magari, non ha fatto uso di determinati pesticidi e ha garantito dei diritti ai lavoratori, **io posso cambiare un pochino il destino** [pause] **di chi lavora?**

L'interrogativo rivolto alla classe, rimasto senza risposta, è stato seguito dal commento di uno studente: “Eh, ma esistono queste aziende?”<sup>271</sup>

---

<sup>271</sup> Lezione 2, battute 406, 408.

Il secondo video ha mostrato il lavoro necessario per produrre un chilo di caffè e distribuirlo sul mercato. Analogamente al video precedente, Natalia, dopo aver condiviso la visione di “come è distribuito il prezzo di un chilo di caffè prodotto in America Centrale”, si è riferita, ancora una volta, al “commercio equo e solidale” come scelta possibile per promuovere il rispetto dei diritti dei lavoratori<sup>272</sup>.

**Tabella 58 La scelta etica del commercio equo e solidale**

|     |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-----|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 356 | Natalia | Giustamente prima c'era qualcuno che mi diceva, a proposito dell'esempio delle banana, lo diceva Amelia, “Se io non compro la banana, in qualche modo, faccio un danno alla multinazionale e io posso scegliere di privarmi di quel prodotto perché non condivido il metodo di produzione a livello anche economico e nel rispetto ai diritti dei lavoratori”. <b>Esiste</b> , però, anche <b>una forma di commercio che garantisce maggiore diritti e che si chiama “commercio equo e solidale”</b> . Che vuol dire equo? |
| 357 | SS      | (together) Uguale.   Uguale.   Uguale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 358 | Natalia | Considerate che, in latino, l'aggettivo “equus” è quello da cui è derivata anche “equilibrio”, equilibrio che viene dall'immagine della bilancia, cioè stesso peso, mh? Che mette i due piatti in equilibrio, in una <b>situazione di equità, di parità</b> . Allora se io compro il caffè che viene dalla produzione di multinazionali che hanno aderito a una forma di commercio equo e solidale, il contadino che produce e che si occupa della raccolta di quei semi di caffè guadagna il 30%                          |

Nell'ambito delle ricerche sul clima di classe aperto, alcuni autori (Pace, 2019; Hess, 2005; Misco, 2012) mettono in luce la difficoltà di una discussione su questioni controverse proprio in riferimento all'espressione, da parte degli studenti, di posizioni “scomode” o contrarie a quelle personali dell'insegnante. Hess (2005), ad esempio, definisce alcuni filtri personali che l'insegnante potrebbe inconsapevolmente mettere in atto, tra cui quello definito di “privilegio”, nel caso in cui questi privilegi una prospettiva particolare, sottintendendo che sia quella da adottare (es. insegnante che è un attivista politico).

L'ultimo video è stata una “animazione su che cosa s'intende per commercio equo e solidale”. Natalia ha chiarito il significato del termine “fairtrade”, analogo al “fair play”, usato anche nello sport per parlare “di correttezza, di onestà”. Poi, a seguito di una domanda di uno studente sul marchio “bio” (“Con l'etichetta “bio” si fa riferimento a dei prodotti che hanno un impatto ambientale e che sono coltivati... con determinate tecniche e secondo determinati criteri, che impediscono l'uso di pesticidi e tutelano la salute del consumatore e anche del lavoratore, chiaramente”), ha esplicitato alla classe il cambio di prospettiva rispetto alla lezione precedente, vale a dire dalla globalizzazione quale interdipendenza ai diritti a livello globale. Per esemplificare questo discorso, si è ricollegata all'esperienza fatta qualche lezione precedente sul luogo di produzione dei vestiti di ciascuno indicato sulle etichette, che è annoverata tra le evidenze di GCE (Mikander, 2016).

**Però, qui, stiamo facendo un discorso un pochino diverso** che riguarda il prodotto non solo per la sua qualità a livello proprio di cibo, di bevande, di prodotto, di alimenti in genere, ma **stiamo facendo un discorso che va anche oltre. Quindi stiamo collegando quello che noi abbiamo detto prima rispetto alla globalizzazione con il discorso dei diritti a livello globale.** [...] Quando **io**, l'altra volta, vi ho detto: “Guardate le **etichette delle vostre magliette da quali paesi provengono**”, quando avevamo fatto, tra l'altro, il discorso della differenza tra i paesi del Nord e del Sud del mondo, allora quando io vedo che tanti di voi hanno magliette che sono state prodotte in Cina o in Bangladesh o in Cambogia, qualcuno aveva anche delle cose del Vietnam, allora poi dovete sapere che **il discorso che abbiamo fatto**

<sup>272</sup> Lezione 2, battute 421-506.

per le scarpe vale anche per la maglietta [...] anch'io quel giorno avevo "Made in Italy", però **la maggior parte di noi aveva prodotti che derivano dai paesi della periferia del mondo, dal Sud del mondo, in qualche modo.**

In conclusione, Natalia ha concluso la lezione facendo riferimento a quello che, nella lezione successiva, definirà come "compito autentico": una ricerca sui prezzi di banane, caffè e tè nei supermercati del quartiere, con la specifica che questo discorso sia applicabile a tutti i prodotti di uso comune che gli studenti hanno in casa.

Questa cosa che vi faccio applicare adesso alle banana, al caffè, al tè e al cioccolato, perché faremo questo tipo di ricerche, la potremmo mettere in atto anche rispetto all'**abbigliamento** o rispetto ad altri **prodotti di uso quotidiano** che **voi avete in casa o avete addosso.**

Anche rispetto a questa questione, alcuni studenti hanno espresso alcune opinioni contrarie circa il mercato equo e solidale, che da un lato rispetta i diritti dei lavoratori, dall'altro ha i prezzi più elevati, rendendone possibile il sostegno solo da parte di chi se lo possa permettere<sup>273</sup>.

**Tabella 59 "Il loop del commercio equo e solidale"**

|       |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-------|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 535   | Achille | OK, però, ovviamente, l'imprenditore della società non è stupido, quindi rivende i prodotti ad un prezzo più alto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 536   | Natalia | Ma non è che i prezzi dipendano da una multinazionale, perché c'è tutto un sistema dietro-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 537   | Vinicio | Sì, però che il prodotto si alzi di prezzo è sicuro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 538   | Achille | Così, magari, si crea un <i>loop</i> , perché ci sono altre persone povere, diciamo, che quel prodotto non lo possono prendere.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 539   | SS      | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 540   | Natalia | Perché tu dici che è un prodotto a basso costo, però se quel prodotto a basso costo sfrutta la povertà di altre persone che l'hanno prodotto...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 541   | SS      | ma è un <i>loop</i> .   È un <i>loop</i> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 542   | Natalia | In questo caso, il fatto che ci siano delle cooperative dove c'è un'idea anche del guadagno che viene divisa in maniera equilibrata-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 543   | Vinicio | Prof, il problema è che ci sono persone non riescono a sostenere, appunto, queste aziende. E la cosa è giusta, però, poi, diventa un problema perché non conviene sempre... il problema prof ... è nel fatto che <b>noi consumatori, a volte, non siamo disposti a spendere di più, mentre ci stanno persone che, però, proprio non possono spendere di più, quindi ci devono essere tutti e due i tipi di prodotti</b> , per permettere, comunque, ai consumatori poveri di acquistare il prodotto e di poter mangiare. |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 551   | Natalia | Allora, la domanda di Achille... loro dicono: " <b>Se io ho un basso costo della manodopera, il prodotto costa meno e se lo possono comprare più persone</b> "-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 552   | SS      | Non più persone, se lo possono comprare anche i poveri.   Se lo possono permettere anche i poveri.   [buzz]   [↑loudly] [inaudible]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 553   | Natalia | Però io sto ponendo un'altra domanda a Vinicio. Gli ho chiesto se la sua maglietta Nike che è stata prodotta in Vietnam e che ha pagato €101 probabilmente-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 554   | Vinicio | Vabbè, l'ho pagata al 50%...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 555   | Natalia | Va bene, l'ha pagata di meno perché era in offerta, però se l'avesse comprata non in saldo, l'avrebbe comprata a €101. <b>Allora non è vero che se io ho una manodopera che costa poco il prodotto costa poco.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 556   | Vinicio | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 557   | SS      | (together) Nell'abbigliamento va il marchio.   [buzz]   [inaudible]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 558   | Vinicio | Ma io prof, io sono consapevole del fatto che la mia felpa vale €1 però, qui, appunto paghi il marchio, come lo paghi, magari, nel mangiare... il problema è che nel "fairtrade" comunque paghi per una cosa dell'equo e solidale, che, comunque, è meglio di pagare un marchio, però costa di più.                                                                                                                                                                                                                      |
| 559   | SS      | No.   Sì, la banana Chiquita metti €0,20... la banana "fairtrade" ne costa 35...   No...   Come no?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

<sup>273</sup> Lezione 2, battute 507-567.



Il commento di Natalia ha posticipato la riflessione allo svolgimento, da parte degli studenti, di una ricerca su alcuni prodotti globali nei supermercati del quartiere, anche se alcuni studenti hanno continuato a rimarcare la difficoltà di sostenere un mercato equo i cui costi, talvolta, sono superiori.

**Tabella 60 Il “compito autentico”**

|     |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 560 | Natalia | Io vi chiedo per dimostrare questo di fare una ricerca questa settimana nei supermercati e nei negozi del quartiere-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 561 | Vinicio | <b>Prof, ma io già le so queste cose!</b> Ogni domenica vado...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 562 | S       | Io compro da Coldiretti-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 563 | SS      | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 564 | Natalia | <b>Io vorrei che o da soli o in gruppo o tutti insieme</b> fate una passeggiata. Voi dovete andare - ascoltate che questo <b>è un compito per la prossima settimana</b> - avete una settimana di tempo per andare al supermercato e <b>studiare tutte le etichette del caffè</b> , prendete tutte le il caffè che è in mostra lì, ovviamente la stessa confezione di caffè tostato con lo stesso peso, vi scrivete la marca e quanto costa. |
| 565 | Vinicio | Prof la cosa è che io sono il primo che sostiene questo discorso, però sto facendo un discorso <b>mi sto mettendo nei panni di uno che, appunto, vive per strada... cioè, non può spendere come spendo io €25 per un per un chilo di scarola, 2 kg di verdure, così...</b>                                                                                                                                                                  |
| 566 | Natalia | <b>Probabilmente se inneschiamo un circolo virtuoso</b> , il resto dell'Italia non lo può spendere, però non vai a sfruttare che sta disperato nel paese che l'ha prodotto.                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 567 | SS      | Eh, però, <b>muore la gente là</b> perché non c'è il cibo e non si può cibare...   <b>Oppure muore qua</b> che non ha da mangiare... è uno o è l'altro il problema!   È che solo la gente ricca ancora acquista, appunto, quelle cose...                                                                                                                                                                                                    |

La battuta finale di Natalia ha ben sintetizzato la natura delle questioni globali<sup>274</sup>:

Perfetto, **questo è un interrogativo molto impegnativo. Ovviamente, non posso rispondere io, è difficile trovare una risposta univoca.** Io, però, vi voglio chiedere soltanto di fare questo primo *step*: una ricerca su caffè e banane nei supermercati del quartiere.

La posizione dell'insegnante, in questo caso, ha rimandato a quella definita da Hess (2005) “di equilibrio”, caso in cui una questione, essendo controversa, richieda di essere analizzata da angolazioni diverse, poiché “gli studenti hanno diritto a qualsiasi opinione vogliano, a qualsiasi prospettiva vogliano assumere, ma hanno bisogno di capire entrambe le prospettive per prendere posizione in modo intelligente su una questione” (p.48).

## La terza e la quarta lezione

La comunicazione degli obiettivi della terza lezione avviene all'inizio (“mi piacerebbe impostare la lezione come un *circle time*”), quando Natalia ha fatto disporre in cerchio la classe perché “così si sta più comodi, ed è più facile parlare”. In riferimento alla lezione precedente, ha chiarito che quello assegnato agli studenti sia stato un “compito autentico, cioè siete andati a fare una ricerca proprio in determinati luoghi... Alcuni sono andati da soli, alcuni sono andati in gruppo”, per poi iniziare a invitare gli studenti (“Allora, facciamo un po' il giro”) a dire “che cosa hanno osservato”, e a “portare la loro testimonianza”.<sup>275</sup> Agli studenti che hanno riferito i costi e la provenienza delle banane (Colombia; Costa Rica; Ecuador; Guatemala; Libia) e del caffè (Brasile e Centroamerica; America Latina; Guatemala; Honduras; Italia; Nicaragua; Uganda; Vietnam), Natalia ha domandato la ragione per cui alcuni marchi, che “hanno dietro tutta una campagna pubblicitaria”, sono più

<sup>274</sup> Lezione 2, battuta 568.

<sup>275</sup> Lezione 3, battute 1-10.



costosi (“Secondo te perché è la più costosa?”; “Ah, Del Monte è un’altra marca di una multinazionale molto famosa”) e se altri fossero potuti rientrare all’interno della filiera “che rispetta quel discorso del ‘fairtrade’”:

“Ah, avete trovato proprio l’etichetta con la scritta ‘fairtrade’? [...] Ah, avete anche la foto, bravi.”; “Però avete fatto case se c’erano delle banane che sottolineavano che, comunque, facevano parte della filiera equa e solidale?”; “Senti ma c’erano delle etichette che facevano capire che si trattasse di una filiera equa e solidale?”; “Anche tu avevi notato che c’era l’etichetta fairtrade, Amelia?”; “Sì, e non hai notato la filiera- [...] Ma non hai visto se c’era la filiera equa e solidale?”<sup>276</sup>.

Dopo questa prima parte, Natalia, rivolgendosi alla studentessa Marta, assente durante la scorsa lezione, ha sintetizzato il tipo di lavoro delle lezioni, chiedendo alla classe di riferire il significato di *fairtrade*.

**Tabella 61 Un riassunto del lavoro nelle lezioni**

|     |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
|-----|---------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 135 | Natalia | Allora faccio una domanda a Marta che l’altra volta era assente. Noi, Marta, <b>stiamo lavorando sulla globalizzazione e sul discorso di come vengono prodotti determinati</b> , [ee] appunto, determinati <b>oggetti o cibi che noi troviamo nel mercato quotidianamente</b> , per valutare anche in termini di [←slowly] [↑loudly] <b>diritti dei lavoratori</b> e di <b>equità nella distribuzione della ricchezza</b> , come le <b>multinazionali</b> , a volte, non rispettino alcuni standard e diritti rispetto a chi lavora e mette la manodopera, che è la parte più faticosa nel ciclo produttivo. Allora abbiamo visto due filmati: uno sulle banane e un altro sul caffè, cioè tutta la produzione del caffè, tutta la produzione delle banane e poi un video sul <i>fairtrade</i> . Chi è che si ricorda cos’è il <i>fairtrade</i> e lo spieghiamo a Marta? |
| 136 | S       | Io prof ho anche rivisto il video.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 137 | Natalia | Benissimo, e come lo possiamo spiegare a Marta, innanzitutto proprio la parola [←slowly] <i>fair</i> [pause] <i>trade</i> che significa?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 138 | SS      | (together) Fair...   È una cosa giusta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 139 | Natalia | OK.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 140 | Vinicio | Principalmente è un insieme di colti... [ahem]... di coltivatori... <b>è un insieme di contadini che</b> , [ee] al contrario della multinazionale, diciamo, da soli, riescono, appunto, a vendere e <b>si aiutano tra di loro</b> [ahem]...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 141 | Natalia | Stabilendo che cosa?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 142 | Vinicio | [ahem]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 143 | Natalia | Delle regole, diciamo, dei principi in base ai quali loro riescono a <b>guadagnare il giusto rispetto al lavoro che svolgono</b> . Poi? per esempio in caso di un cattivo raccolto hanno delle tutele, delle protezioni?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 144 | Vinicio | Sì, praticamente, in caso di cattivo raccolto, penso, cioè, hanno tipo... [pause] anche una tutela...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 145 | Natalia | Certo, cercano di avere delle tutele per non avere un tracollo finanziario e, poi, stabiliscono prezzi sul mercato che siano entro in un certo <i>range</i> , tra un minimo e un massimo, che permetta loro di <b>guadagnare e di tutelare tutte le persone</b> che lavorano.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 146 | Vinicio | Poi esistono... ci sono vari [inaudible]... [ee] [pause]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 147 | Natalia | Da questo sondaggio che avete fatto in quali supermercati qui in zona, voi potete trovare dei prodotti equo e solidali?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 148 | SS      | Coop.   Simply.   Coop.   [indistinct talking] alla Coldiretti.   Ma quello è un contadino.   Io il sabato vado da Coldiretti.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 149 | Natalia | OK, sono <b>prodotti che non vengono gestiti da multinazionali, ma che rispettano nella filiera produttiva i diritti dei lavoratori; quindi il costo di quel prodotto che forse</b> , in alcuni casi, è [↑loudly] <b>un po’ superiore</b> , leggermente superiore, <b>però garantisce i diritti dei lavoratori</b> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |

Come si vede dalla tabella, Natalia ha esplicitato nuovamente il collegamento tra il discorso della globalizzazione in termini di produzione di oggetti di uso quotidiano da parte delle multinazionali (“noi troviamo nel mercato quotidianamente”), quello dei diritti dei lavoratori e dell’equità nella distribuzione della ricchezza e, infine, quello delle scelte etiche di consumo in

<sup>276</sup> Lezione 3, battute 12-134.

linea con una maggiore garanzia di quei diritti. Successivamente ha creato uno spazio per il racconto di esperienze personali, anche della sua (“Vi racconto un aneddoto mi è capitato tanti anni fa di conoscere una persona che si occupava di pubblicità e di marketing.”), richiedendo la lettura delle osservazioni che gli studenti avrebbero dovuto scrivere dopo la visione del “video di quella canzone che fa capire più o meno come funziona il discorso dell’equo e solidale”.

**Tabella 62 Osservazioni personali degli studenti rispetto al messaggio di un video sul mercato equo e solidale**

|       |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 181   | Natalia | “Video commercio equo e solidale”. Allora, Giorgio dice: “Mette a confronto, <b>fa riflettere sulla disuguaglianza del guadagno dei lavoratori mettendo a confronto</b> il guadagno di un contadino che produce caffè, cotone e banane che guadagna solo per un’ora di lavoro 3 pesos; un signore al mercato inglese che compra il caffè e guadagna per un’ora di lavoro 3000 pesos; un proprietario di una barca, ovvero l’esportatore ,guadagna 3 milioni; l’industriale guadagna svariati miliardi; poi ci sono <i>[inaudible]</i> . Quindi, in questo modo <b>guadagnano tutti tranne il povero contadino</b> che continua ad andare con tre monete, ma nei paesi più ricchi alle persone non importa e fanno finta di niente. Un giorno, però, il contadino non va al mercato e trova un uomo che paga il lavoro per come dovrebbe essere pagato e così che viene pubblicizzato il commercio equo e solidale”. Poi la faremo risentire <i>[laughing]</i> la canzone a Maria che sicuramente l’apprezzerà. Chi altro ha fatto delle osservazioni? |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 184   | Brigida | Prof io l’ho fatto però ho paura di aver sbagliato... [...] “Dietro...” <i>[laughing]</i> <b>Dietro un semplice frutto c’è un grande lavoro”.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 189   | Natalia | Esattamente, ottimo. Questo è quello che... guardate, Vinicio, <b>va bene anche se vi arriva solo questo messaggio, cioè, sapere che dietro un paio di scarpe, dietro una tazzina di caffè, dietro una banana, c’è tutta una serie di passaggi molto complessi che riguardano un ciclo produttivo che è estremamente articolato e che, spesso, va a toccare anche i diritti di molti lavoratori nei paesi, diciamo, più poveri, quelli del Sud del mondo... che noi chiamiamo del Sud del mondo.</b> Benissimo. Altre osservazioni? Brava, Brigida. Amelia, tu che osservazioni hai fatto?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 190   | Amelia  | Io l’ho fatte sul video che, comunque, fa molto riflettere su anche la storia di <b>quello che compriamo che, di solito, ci sembra scontato,</b> e invece no.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 191   | Natalia | Benissimo. Altro? Fiona?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 192   | Fiona   | No prof, io avevo capito un’altra cosa...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 198   | Sveva   | Ha scritto: “Dopo questo video ha pensato di connettere il mondo reale con l’argomento del video, cioè dopo il duro lavoro che i lavoratori fanno, guadagnano comunque meno degli altri”.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 201   | Natalia | Sì, ma prima voglio finire il dibattito. Sveva, tu che cosa hai notato della lezione dell’altra volta che hai potuto collegare con l’esperienza del supermercato?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 202   | Sveva   | <i>[pause]</i> Cioè, che, comunque, <b>uno magari non ci pensa che dietro un frutto ci sta tutto questo lavoro...</b> non è che una persona... <i>[pause]</i> ... <b>non ci pensa!</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Il messaggio espresso dagli studenti è semplice e sintetico, espresso in prima persona, e cioè che dietro un prodotto di uso quotidiano “c’è un grande lavoro”, che spesso “ci sembra scontato” poiché “magari uno non ci pensa”. Natalia, a questo punto, ha chiesto agli studenti se nelle loro famiglie sia mai stato affrontato questo tipo di discorso e se ci sia attenzione alle marche note. Gli studenti, dopo aver risposto negativamente alla prima domanda, hanno raccontato l’esperienza, espressa in prima persona, dell’attenzione dei loro genitori ai prodotti di qualità, reperiti al mercato più che al supermercato, a chilometro zero (“Io e mio padre, di solito, andiamo la domenica a Coldiretti a comprare la verdura”; “I miei vanno al mercato”)<sup>277</sup>. Alla domanda di Natalia sul consumo di prodotti del commercio equo e solidale o del fairtrade (“Io, per esempio, consumo molto tè e ho preso tè del commercio equo e solidale della Conad... c’è qualcuno che ha mai acquistato il caffè del *fairtrade* o del commercio equo e solidale?”) o sul rispetto dei lavoratori anche nelle filiere

<sup>277</sup> Lezione 3, battute 204-269.

locali o regionali (“Diciamo che nelle vostre famiglie c’è attenzione al km 0, che inquinano meno, ma rispetto alla produzione di quello che vendono i contadini, tu hai notizie se c’è stato un discorso di equo solidale di *fairtrade*? [...] Sì, ma tu sai se quei coltivatori nell’Agropontino impiegano lavoratori migranti che vengono sfruttati, che pagano 2 euro al giorno?”), gli studenti ammettono di non sapere (“A me sembra tutto OK. [...] Sfruttati non lo so, però so che alcuni di loro fanno lavorare dei migranti... sfruttati non lo so...”; “Noi andiamo al mercato [...] quindi tu sai da dove viene il cibo, però la cosa dei migranti non la so”).

A conclusione della terza lezione, Natalia ha comunicato l’obiettivo di quella successiva, contestualizzandolo all’interno dei contenuti già sviluppati in Geografia (“Voi avete studiato, nella geografia delle macroregioni, il Nord America, tra un paio di settimane faremo anche una verifica sull’America, quindi ci prepariamo a fare dei lavori interessanti”) ed esplicitando una prospettiva diversa rispetto a quella adottata fino a quel momento, vale a dire culturale (oltre che economica):

Quindi, quello che vi volevo far notare oggi è che *sicuramente la globalizzazione non è solo un fenomeno economico, ma anche un fenomeno* [*←slowly*] **culturale**. [*pause*] Noi siamo qui, oggi, con un modo di vestirci e comportarci **che chiamiamo** simbolicamente “**occidentale**” **pensando a una geografia vista dagli europei**, che richiama un paese in particolare: gli Stati Uniti d’America, e anche il Nord America, il Canada. Quindi, **noi siamo abituati ad avere quel modello culturale** anche in una serie di altri aspetti: **in economia**, il capitalismo, lo sviluppo della libera iniziativa nel commercio, l’abbattimento di barriere a livello doganale e commerciali per favorire la massima libertà di scambio; **a livello politico**, a ispirarci alla [*←slowly*] democrazia e al pensiero liberale, il liberalismo politico che coincide con il pensiero democratico in cui c’è libertà di espressione, di parola, di opinione, nonché di esprimere i propri diritti a livello politico e a livello culturale. **Noi sicuramente** incarniamo dei modelli che sono dettati da una risposta a determinati standard. **Noi** oggi... **molti di noi** indossano jeans di marche che rappresentano un determinato modello, bevono Coca-cola, mangiano nei *fast-food*- [...] Allora nella prossima ora, scusate, allora nella prossima ora io vi farò vedere... facciamo una **ricostruzione storica** di quello che è stato il *fast-food*.<sup>278</sup>

Natalia ha anticipato la visione di un video documentario sulla storia dei *fast-food*, del regista Robert Kenner, che mostra come l’applicazione di una catena di montaggio nella ristorazione (“Perché il *fast-food* questo è: persone non qualificate... è tutto frammentato”), abbia “comportato un cambiamento nella produzione agricola, nell’allevamento degli animali, nel rapporto tra produttori e consumatori e anche rispetto ai diritti dei lavoratori”, rivoluzionando, “al punto di modificare, anche altri settori che riguardano la produzione industriale di cibo”.

Nella quarta lezione, la visione del video documentario è stata commentata da Natalia, che ha stoppato alcune delle scene più cruente, riguardanti, ad esempio, la macellazione degli animali, che erano commentate dagli studenti (“No! | No! | No, ora muore. | Oh mio dio... | [*buzz*]”) e quelle che hanno richiesto di essere spiegate, quali:

- l’adozione del mais a basso costo per cibare le mucche:

Allora, ora vediamo cosa sta facendo, perché, chiaramente l’alimentare le mucche con il **mais** produce dei problemi all’intestino, perché le mucche sono ruminanti. Voi sapete che hanno bisogno di masticare l’erba più volte e con il mais questo non è possibile. Quindi, devono agire meccanicamente: **c’è questo buco che consiste nell’infilare una mano nello stomaco nel rumine**.

- la diminuzione dei controlli durante la presidenza Bush:

Allora, **questo è uno dei motivi per cui è stato censurato il documentario**... perché qui stanno dicendo che è **sotto la presidenza Bush**, precedente a Obama per capirci, in quegli anni **le persone che avrebbero dovuto fare i controlli per**

---

<sup>278</sup> Lezione 3, battute 271-273.

evitare che ci fosse lo sviluppo di questi batteri, e, quindi, fosse garantita una condizione igienico-sanitaria accettabile, **erano le stesse che gestivano queste aziende**, e, quindi, non hanno effettuato dei controlli accurati, e questo ha comportato che molte persone che sono entrate in contatto con gli alimenti (spinaci, anche, abbiamo detto, hamburger, eccetera eccetera) contaminati da *Escherichia coli*, hanno avuto dei problemi fino ad arrivare alla morte, quindi, poi, sono stati ritirati sul mercato.

- la gestione centralizzata dei mattatoi negli Stati Uniti:

Pensate che il **mattatoio** è il luogo dove vengono macellati gli animali. Allora, prima ne esistevano migliaia, adesso, **in tutti gli Stati Uniti**, sono **solo 13**. Quindi, chiaramente, la quantità di carne che arriva è difficile da gestire a quei ritmi di produzione esasperanti veramente.

Nello spazio di discussione successivo al video, Natalia ha esortato gli studenti ad esternare che cosa li avesse maggiormente “colpiti, scioccati, sorpresi”. Gli studenti hanno indicato, in maggioranza, che sono stati impressionati da come gli animali vengano trattati, e, solo in un caso, dalla condizione di una lavoratrice che, a seguito dell’intervista rilasciata per il documentario, sia stata licenziata.

#### Tabella 63 Osservazioni personali degli studenti sulla visione del video documentario sulla storia di McDonald’s

|     |          |                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 366 | Natalia  | Adesso quello che mi interessa rispetto a ciò che avete visto finora-                                                                                                                                                                |
| 367 | Brigitta | Comunque adesso le cose sono cambiate.                                                                                                                                                                                               |
| 368 | Natalia  | Sono cambiate sicuramente, Brigitta, <b>ma è giusto sapere che questo tipo di produzione ha delle conseguenze</b> . Allora, <b>da che cosa siete rimasti più colpiti, scioccati, sorpresi?</b>                                       |
| 369 | SS       | Dalle mucche.   Dal modo in cui prendono <i>[inaudible]</i>   <i>[inaudible]</i>   <i>[indistinct talking]</i>                                                                                                                       |
| 370 | Natalia  | Allora, scusate, uno per volta. Vediamo. Gioele.                                                                                                                                                                                     |
| 371 | Gioele   | <b>Da quando ammazzano le mucche.</b>                                                                                                                                                                                                |
| 372 | Natalia  | Allora, la quantità di animali che vengono allevati e vengono ammazzati.                                                                                                                                                             |
| 373 | SS       | <b>Dal modo in cui allevano i polli che vengono messi tutti...</b>   <i>[indistinct talking]</i>                                                                                                                                     |
| 374 | Natalia  | Alza la mano.                                                                                                                                                                                                                        |
| 375 | Brigida  | <b>Dal fatto che le multinazionali, cioè, non hanno dichiarato questa cosa per guadagnare</b> e non rovinare la propria immagine.                                                                                                    |
| 376 | Natalia  | Sì, Brigi-                                                                                                                                                                                                                           |
| 377 | Brigida  | Cioè, <b>dal modo in cui i pulcini appena nati vengono buttati da questo buco...</b>                                                                                                                                                 |
| 378 | Natalia  | No, quelli sono pulcini a cui viene somministrato un antibiotico, per questo usano questa modalità; gli danno apposta degli antibiotici.                                                                                             |
| 379 | Brigida  | Sì, ho capito, ma il modo in cui li prendono e li sbattono...                                                                                                                                                                        |
| 380 | Natalia  | Ho visto alcuni di voi che erano rimasti molto turbati... Mi dispiace se vi ha un po’ sconvolto. Vinicio.                                                                                                                            |
| 381 | Vinicio  | Cioè, <b>che il signore mette la mano nell’intestino della mucca...</b> pure quello...                                                                                                                                               |
| 382 | Natalia  | Achille.                                                                                                                                                                                                                             |
| 383 | Achille  | <b>Anche il fatto che le mucche vengono proprio appese morte.</b>                                                                                                                                                                    |
| 384 | SS       | Oddio, la parte più brutta è stata che ha preso...   Ma guarda che quella cosa che prendono le mucche e le mettono in alto, le fanno anche quando sono vive...                                                                       |
| 385 | Natalia  | Sì, prima di ucciderle. Amelia.                                                                                                                                                                                                      |
| 386 | Amelia   | Prof invece ‘a me mi’ ha sorpreso <b>quando c’era scritto che hanno licenziato una donna solo perché si è rifiutata di fare-</b>                                                                                                     |
| 387 | Natalia  | Sì, questo è stato un documentario che ha avuto anche dei premi, però vi assicuro che è stato un documentario che ha avuto anche per un periodo una censura, è stato messo all’oscuro proprio perché denunciava dei fatti eclatanti. |

Nell’ultima parte della discussione, Natalia ha rimarcato che gli studenti, “dopo aver visto questo video, aver letto un paio di articoli sui pro e i contro *fast-food*”, siano in grado di esprimere la loro idea sui *fast food*, argomentandola. Alcuni studenti si sono dichiarati subito favorevoli poiché il problema non riguarda solo i fast-food (“Perché prof tanto questa carne ce la troviamo anche al supermercato...”), e anche perché, ogni tanto, ci si può anche andare (“Prof è che dispiace

per le mucche e tutto quello che vuole, però, il fatto resta che io al McDonald's continuerò anche ad andarci... ovviamente, ci andrò una volta ogni tanto"). All'interno di questo discorso, alcuni studenti hanno domandato a Natalia se fosse vegetariana, sottintendendo la sua presa di posizione rispetto ai contenuti trattati, aspetto colto dall'insegnante che ha tenuto a precisare questo aspetto:

Scusate, **io vi faccio solo degli interrogativi. Io faccio delle domande e, poi, le risposte le trovate voi**, però, io pongo una domanda... Allora, **io non è che vi sto mostrando questo per scoraggiarvi ad andare da McDonald's, voi fate le vostre scelte** e, ovviamente, come ho risposto a Brigida, **io non sono vegetariana**. [...] **Attenzione, però, qui stiamo parlando di diritto all'informazione, e, anche, di diritti dei lavoratori**. Avete visto le persone che allevano i pulcini in quel modo... ora, il discorso degli animali è importantissimo, e anche delle ripercussioni sulla nostra salute nel momento in cui ci cibiamo di quegli animali, però **io vorrei che facessimo anche un salto e andassimo a collegarci con quello che abbiamo affrontato nelle lezioni precedenti, ossia attenzione a chi lavora** in quei pulcinai, chi vive in quella condizione.

Il riferimento, ancora una volta, ha riguardato i diritti dei lavoratori, che va oltre "il discorso degli animali, sia pur importantissimo, e delle ripercussioni sulla salute" nel momento in cui si sceglie di cibarsene.

#### Tabella 64 Osservazioni conclusive

|     |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|-----|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 440 | Natalia | OK. Allora, quindi, la prossima settimana in un testo abbastanza concentrato - non è che dovete scrivere chissà quanto - però un testo costruito bene come contenuti e argomentazione, su un foglio, perché poi lo correggo: "Fast-food pro o contro. Qual è la vostra opinione". Oltretutto, ho messo anche il link al video così potete finire di vederlo, ho messo il link a due articoli che spiegano quali sono i pro e i contro dei <i>fast-food</i> così prendete spunto anche per scrivere un testo ed esprimete la vostra opinione, e anche le vostre riflessioni rispetto a quello che avete appreso in questa lezione, perché anche <b>quella riflessione</b> che è venuta fuori nell'ora precedente rispetto al fatto che è un prodotto è frutto di un processo molto lungo e complesso <b>vi rende più consapevoli quando fate le vostre scelte</b> . Poi, quando toccheremo il discorso cellulari, già l'abbiamo accennato lo scorso anno, sarà ancora più dura perché a nessuno di voi chiedo di non usare il cellulare o di usare cellulari che costano poco e che hanno tutte componenti che non sfruttano i lavoratori della Costa d'Avorio- |
| 441 | Sveva   | <b>Prof ma quando tu stai mangiando un hamburger, non è che vai a pensare a tutto ciò, cioè...</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 442 | Natalia | Sì, Sveva, <b>però, saperlo, magari, ti aiuta a scegliere</b> di comprare la bistecca da un macellaio di fiducia piuttosto che è un prodotto industriale che potrebbe essere frutto di questo percorso va bene.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Natalia conclude la lezione con l'osservazione che il processo di riflessione su tali questioni è orientato a compiere scelte più consapevoli ("Quella riflessione vi rende più consapevoli quando fate le vostre scelte"), in linea con le strategie usate dagli insegnanti per la GCE in classe riportate dalla letteratura (Gardner-McTaggart & Palmer, 2018; Blackmore, 2016; Krutka & Karano, 2016; Chong, 2015) che incoraggino gli studenti alla condivisione dei propri punti di vista e mostrando ("showing") come le singole scelte abbiano un impatto.

#### La quinta e la sesta lezione

In maniera simile alle lezioni precedenti, Natalia ha fatto disporre la classe in cerchio. Dopodiché ha illustrato il tipo di attività che "non è semplicemente un *circle time* in cui uno dice liberamente la sua", ma "una sorta di gioco di ruolo". In termini di processi, si tratta di esprimere un'opinione favorevole e contraria ai *fast-food*, in un tempo limitato, e assumendo posizioni diverse anche rispetto ad una stessa idea.

In letteratura, numerose ricerche (Buchanan et al., 2018; Sund & Pashby, 2018; Arshad-Ayaz et al., 2017; Banta, 2017; Mravcová, 2016; McNaughton, 2012; Takenaga, 2012; Eidoo et al., 2011) riportano la valutazione di prospettive, angolazioni e punti di vista molteplici come evidenza di

GCE, al fine di esaminare problemi o questioni ad essa legate. Anche nella guida per insegnanti dell'OXFAM (2015), la costruzione della capacità argomentativa degli studenti va promossa attraverso un lavoro che porti alla consapevolezza che il proprio processo di conoscenza sia mediato a livello socio-culturale e, spesso, monoprospettico.

In questa prima parte, Natalia ha spiegato le regole del gioco di ruolo, specificando “chi deve fare cosa e per quanto”, coinvolgendo la classe nella scelta dei piccoli gruppi e preparando l'avvio. Questa preparazione non ha riguardato solo gli aspetti gestionali, ma anche emotivi e comportamentali, poiché il gioco di ruolo richiede “la massima attenzione e un lavoro di maturità personale per comprendere che non si stanno giudicando le persone, ma le opinioni”.

**Tabella 65 Le regole del gioco di ruolo**

|       |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1     | Natalia | Allora, ci riusciamo a metterci in cerchio?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 10    | Natalia | [tz] Allora, il dibattito oggi lo gestiamo in maniera un po' diversa, perché non voglio fare solo il <i>circle-time</i> semplicemente in cui uno dice liberamente la sua.. questo lo faremo alla fine... Io oggi voglio fare una sorta di gioco di ruolo. Allora. Chi è che vuole fare il <b>ruolo del contestatore</b> ?                                                                                                                                                                                                    |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 20    | Natalia | Allora, <b>voi tre avete questo ruolo</b> . A turno, <b>rispetto a un'opinione che viene data, a prescindere se voi siete d'accordo o no</b> , dovete trovare-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 21    | Sveva   | Una cosa da contestare.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 22    | Natalia | ... <b>dovete confutarla</b> , cioè dimostrare che non è vero. Io posso dire: “I <i>fast food</i> fanno male alla salute perché secondo me mangiare ai <i>fast food</i> fa male” e voi mi dovete trovare delle argomentazioni per-                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 25    | Natalia | Adesso ho bisogno... cioè loro contestano sempre. Adesso ho bisogno di <b>tre persone</b> che, invece, vogliono <b>esprimere il loro parere</b> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 33    | Natalia | OK, allora, Gioele, Matias e Amelia esprimeranno la loro opinione. Loro la contesteranno e <b>gli altri voteranno</b> potendo anche fare delle domande per chiarire.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 34    | SS      | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 35    | Natalia | [tz] Allora... Quindi, ricapitolando prendo il cellulare perché mi farà da <b>timer in quanto bisogna rispettare i turni di parola</b> . Allora, [tz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 36    | SS      | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 37    | Sveva   | Ma gli altri che fanno?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 38    | S       | Votiamo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 39    | Natalia | Allora, tre persone scrivono l'opinione. Facciamo una persona alla volta. Come tempo: un minuto e mezzo per riassumere il suo elaborato e dire la sua opinione sui <i>fast food</i> . I tre contestatori muoveranno delle obiezioni, dopodiché la persona che ha esposto la sua opinione può decidere se modificarla per convincere i contestatori - e ha un altro minuto di tempo per rispondere - oppure chiudere. Il pubblico, tranne i contestatori e quelli delle opinioni, vota se è d'accordo o meno con quella idea. |
| 40    | Achille | Però una cosa sincera, non come Sanremo!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 41    | Natalia | No, sincera e soprattutto non a simpatie. Noi stiamo portando avanti un'idea. Tu, Amelia, hai capito cosa devi fare? OK. Chi vuole cominciare di voi tre?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 42    | SS      | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 43    | Natalia | Ora, per quanto vi chiedo di fare comunque un lavoro anche di maturità personale, [ <i>←slowly</i> ] <b>non stiamo giudicando le persone, ma l'opinione</b> . Questo vale per tutti. Pure nel caso in cui nessuno sia d'accordo con Amelia, non è che lei sostiene... non è la persona, ma la sua opinione, OK? Allora, vado con il timer.                                                                                                                                                                                   |
| 44    | Matias  | Allora, -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 45    | SS      | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 46    | Natalia | Aspetta. [tz] È richiesta, però, la massima attenzione perché altrimenti sarete penalizzati rispetto al lavoro.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 47    | C       | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 48    | Natalia | OK. Via.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |



L'attività è stata mediata da Natalia, che ha svolto le seguenti funzioni<sup>279</sup>:

- controllo del tempo:

Stop! Allora, adesso, tu hai un minuto per contestare. [tz]"; "Aspetta, avete ancora venti secondi per contestare..."; "OK, stop! [tz] Allora, stop."; "Allora, riprendiamo il timer: Amelia ha un minuto e mezzo per sostenere la sua opinione. [tz] Silenzio, per favore! Mario! Un minuto e mezzo, via!"; "Finito? Hai ancora trenta secondi. No? OK."

- controllo che ogni studente svolgesse il proprio ruolo di "contestatore" e di "pubblico":

"[tz] Allora, Achille, tu vuoi aggiungere qualcosa per contestare questa teoria?"; "Un minuto e trenta secondi per esprimere la tua opinione sui *fast food*. Silenzio, per favore, è una prova anche di attenzione e di ascolto. Prego."; "Allora, adesso i contestatori. Voi dovete contestare la tesi di Amelia. [...] No, anche se la pensano al contrario. Avete deciso di fare i contestatori? Quindi devono dire il contrario. Allora voi avete un minuto e mezzo. Potete intervenire tutti e tre. Via."; "Andate contro! Control!"

"Prof posso dire una cosa? [...] No, dopo! Lui ha la possibilità in 30 secondi di replicare."; "Prof! [...] Non puoi parlare in questa fase."; "Anch'io voglio votare..." [...] Tu non puoi votare. [...] Io volevo fare il contestatore!"; "Scusate, [tz], attenzione. Vinicio, che fa il contestatore ombra."; "Io alzerei la mano, però- [...] No, perché abbiamo detto chi scrive un'opinione no. Poi abbiamo gli astenuti, che non vogliono esprimere la loro opinione."; "Un attimo che adesso facciamo il dibattito."; "Attenzione. Ultimo intervento, che è quello di Gioele, e poi facciamo una discussione collettiva."

- conteggio dei voti:

Il pubblico, eccetto i contestatori, e ovviamente chi deve esprimere la sua opinione. Allora, chi è d'accordo con Matias? Uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove persone. Nove voti favorevoli.

#### Tabella 66 Fast-food pro o contro? Le posizioni di alcuni studenti

Allora. Vorrei iniziare **la mia opinione** con una frase che ho scritto io alla fine del testo. "Oggi sono andato al primo *fast food* che ho trovato. **Ho scoperto di aver mangiato pane farcito di bugie**". Sì, perché, credo che [pause] tutta questa storia sia una valanga di **bugie che ci dicono sulla provenienza**, su [mm]... su come sono fatti, ci dicono che la carne è DOP, DOC -... [ahem] **possono essere buoni quanto vogliamo**, possono fare [pause]... ma non c'è dubbio che facciano **male alla salute**, ma soprattutto facciano **male a miliardi**, ma tantissime **persone che ci lavorano** dietro e che... che sono **vittime di mafie**, di [ahem] bugie, di patti, di... sì, quelle mafie che di solito sono attribuite solo all'Italia, ma **che in realtà sono ovunque perché la mafia, purtroppo, è una parte integrante dell'uomo**. Quindi io sono contro... non sono contro i *fast food*...io sono a favore dei *fast food*, ma dei *fast food* migliori, più evoluti- [...] più onesti.

(Matias, battute 49, 52)

**Io vorrei dire** che comunque alla fine possono anche essere **lavoratori sfruttati che magari non vengono pagati giustamente, ma sono sempre persone che lavorano e che non sono disoccupati, e quindi un po' di soldi li guadagnano**. Seconda cosa: OK, non può essere, magari, cibo perfettamente magari DOP o DOC [laughing] come hai detto te, ma comunque è un buon cibo che le persone apprezzano [...] questi tipi di certificati **non è che se l'inventano**.

(Sveva, battute 56-59)

Allora, che comunque i certificati DOC... [...]...nel senso che **vengono approvati**, uno non è che può lamentarsi dei certificati DOP/DOC- [...] **Ovviamente tutto può essere corrotto**, però, diciamo che, se viene controllato bene...

(Achille, battute 64-69)

**Non sono d'accordo con questa cosa di dire che [ahem] ogni cosa dietro ha la mafia, ogni persona dentro di sé ha la mafia. Secondo me non è giusto perché non è così. Dipende.** La mafia è la mafia, una persona è una persona. **Non è che ogni persona dentro ha la mafia.** Anche... anche -

(Brigitta, battuta 74)

**Io sono d'accordo con tutto quello che avete detto voi, comunque è pur vero che le cose si possono falsificare e che non ovunque è così.** Non ovunque è così perché **ci sono prove materiali** che vengono fatte delle retate [ahem] **dalla polizia corrotta** che vuole solo far impaurire [ahem] i coltivatori che non servono... che non serve più. Quindi, **sono d'accordo, ma si può trovare una via di mezzo.**

(Matias, battuta 78)

<sup>279</sup> Lezione 5, battute 52-195.

**Io sono a favore** dei *fast food* però, ovviamente, non per andarci tutti i giorni, ma **con moderazione e senza esagerare** perché, comunque, **danno cibo a un sacco di persone** che, magari, non si possono permettere di mangiare molto [ahem] e poi **danno anche lavoro a certe persone che, magari, non hanno le qualificazioni per fare altro.** [ahem] Poi possono essere usati per la gente che è nella **pausa-pranzo** dal lavoro per fare **veloce** e anche per... degli **amici** che si vogliono **ritrovare dopo scuola**. Poi, **ovviamente**, la **qualità della carne** non è delle migliori, però, comunque, la gente lo sa quando ci va a mangiare e cerca di non andarci sempre.

(Amelia, battuta 107)

[laughing] Allora, diciamo che **quello che hai detto in parte è giusto**, però in alcuni punti... in alcune parti del mondo non ci sono controlli – [...] ... per esempio, **in Italia no**, magari, in America, **negli Stati Uniti** così, magari ci possono essere un po' più di controlli, anche se in America anche meno, invece ci sono **Stati del mondo poveri** che non possono avere, diciamo, dei controlli e quindi [ahem] si prendono molte malattie, **la carne** non è per niente di qualità, cioè **fa più male** comunque, mentre in Italia la carne, magari, non è di qualità però può fare un po' meno male, diciamo che **andarci poche volte può andare anche bene**.

(Achille, battute 112, 116)

**Le persone povere si possono permettere solo quello** perché al supermercato costa troppo, però se tu ogni giorno vai dal *McDonald's* non è che poi stai bene, cioè stai troppo male, quindi non puoi mangiarti... cibarti... **tu che sei povero**... del *McDonald's*, del *fast food*... perché poi non... risparmi soldi per il cibo vero.

(Brigitta, battuta 119)

Però, comunque, non... non puoi... cioè... non sai che cosa ti mangi perché comunque **non sei consapevole da dov'è che viene ogni cosa che ti mangi**, e comunque costa poco OK, ma comunque... ad esempio, il *McDonald's* **non sazia**, e quindi tu dovresti comprare più cose e spenderesti più soldi –

(Sveva, battuta 120)

**Io sinceramente non sono a favore dei fast food.** [ahem] **Il modo in cui il cibo viene...** [ahem]... **lavorato** oppure **il modo con cui gli animali vengono allevati è del tutto sbagliato secondo me**, bisogna cambiare mentalità. I *fast food* devono anche pensare alla **quantità di animali** che **uccidono** ogni giorno che, a mio parere, è eccessiva. Poi, secondo me, **un altro problema dei fast food, ma maggiormente nostro**, è il fatto che il cibo costi poco per il semplice fatto che, in questo modo, le persone possono mangiare... comprare... cioè... mangiare **quantità esagerate di cibo**, e i *fast food* sono sempre più obbligati a produrne.

(Gioele, battuta 139)

Allora sul fatto di **macellare troppi animali** comunque **non è che ha molta importanza** perché comunque gli animali servono anche a – [...]... **verrebbero macellati comunque**, ma servono a que... - [...] [loudly] Stai zitto! [...] ... **servono a questo proprio**. [...] In più, proprio il fatto che costi poco, [laughing] serve per dare cibo alle persone che se lo possono permettere perché così **possono pure permettersi... i poveri... di mangiare**... - [...] **Zitto! Servono a nutrire una razza superiore, che siamo noi! È l'ecosistema**, e noi dobbiamo adeguarci perché se **noi siamo i predatori, loro sono quelli predati**.

(Brigitta, battute 142, 144, 146, 148, 150)

Allora, voglio rispondere di nuovo a Brigi, a Brigitta, perché secondo me non è che [laughing] gli animali vengono ammazzati così e basta, tanto loro sono inferiori, comunque **se noi uccidiamo una quantità esagerata di animali** dopo un po' **magari si estingueranno delle specie** perché comunque - [...] Poi, Achille, tu hai detto che... hai detto che praticamente [ahem] gli animali tipo... se ci vai con moderazione, non è che bisogna uccidere così tanti animali... [...] Oh, va beh! Hai detto che bisogna andarci con moderazione no? [...] Il problema è proprio questo, che la gente non ci va con moderazione la maggior parte. [...] **Nell'argomentazione ho parlato come di un problema maggiormente nostro**.

(Gioele, battute 165, 169, 171, 173, 177)

Durante il gioco di ruolo, alcuni contestatori hanno espresso la loro difficoltà a muovere obiezioni rispetto alle posizioni condivise (“Ma così è difficilissimo! [...] Prof, ma così è difficilissimo, è ovvio che hai ragione! [...] Prof ma se noi non possiamo contestare il fatto di Achille, allora, cioè...”), cui Natalia ha ribattuto che si può “essere d'accordo con una persona anche per come ha sostenuto la sua opinione, non solo per l'idea che propone”.

Nel quadro teorico costruito per lo studio, questo aspetto non è stato messo in rilievo poiché le ricerche si sono concentrate maggiormente sull'importanza che gli studenti esprimano la propria opinione, più che quella contraria, nonostante, come sopra riportato, un aspetto centrale dell'analisi delle questioni per la GCE sia costituito dall'esplorazione di una pluralità di punti di vista.

Nella seconda parte, Natalia ha organizzato un dibattito che coinvolgesse gli studenti che non avevano avuto modo di esprimersi, anche quelle più silenziose (“Io vorrei sapere un po' da questa parte di persone... le persone silenziose che ne pensano. Eh? Tu sei d'accordo con i *fast food*?”), al



fine di aggiungere argomentazioni non menzionate a favore e contro i *fast food*, quest'ultime presenti in una percentuale minore ("Allora, alcuni di voi, anche se poi è venuta fuori una minoranza della classe, è contro i *fast food*.").

**Tabella 67 Le argomentazioni degli altri studenti**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Allora, <b>io volevo dire</b> che il <i>fast food</i> [<i>ahem</i>]... cioè... è <b>molto veloce</b>. Ci sono <b>molti locali</b> e <b>si trovano molto facilmente</b> e poi, come aveva detto prima Amelia, nelle pause-pranzo si può andare perché il cibo si serve in poco tempo perché è già preparato. Inoltre il <i>fast food</i> <b>piace al pubblico più piccolo</b> perché, oltre a mangiare i panini, in molti locali si ha a disposizione una... un piccolo <b>parco giochi</b> per anche divertirsi e svagarsi. Però- [...] ...poi volevo aggiungere che visto che in ogni <i>fast food</i> ci sono... visto che il menù è vasto, ci sono tantissimi ingredienti e la variabilità di questi può essere un altro... -</p> <p style="text-align: right;">(Mario, battute 199, 201)</p> <p>Oltre a quello che hanno detto gli altri, i <i>fast food</i> uno pensa a un <i>fast food</i>, ma sono tanti, quindi ci sta ancora più <b>varietà</b> di quanto si pensa e quindi puoi avere varietà di... - [...]... e il fatto è anche perché non è solo nei <i>fast food</i> che la carne viene fatta così o comunque le cose, ma in generale, appunto, il <b>mercato economico</b> e... - [...]... sì, <b>anche al supermercato</b> puoi trovare carne trattata in questo modo.</p> <p style="text-align: right;">(Aldo, battute 203, 205, 207)</p> <p><b>Io parlo a livello personale</b>... comunque chi ha un'<b>intolleranza</b> a qualcosa, diciamo, molti <i>fast food</i> propongono un menù differenziato, anche cose cioè... -</p> <p style="text-align: right;">(Guido, battuta 211)</p> <p>Uno pensa ai <i>fast food</i> sempre come <i>McDonald's</i> invece non è così perché alla fine <b>ci stanno molti fast food che sono anche di qualità</b> - che <b>li conoscono anch'io</b> alcuni che sono di qualità - e hanno sempre le stesse caratteristiche di un <i>fast food</i> normale, quindi sono veloci e fanno tutto così, ma sono anche buoni. Poi, il problema è che molte volte ci stanno <i>fast food</i> come <i>McDonald's</i> e altri molto importanti che alla fine sono una 'industria', ma ci stanno altri <i>fast food</i> che, magari, sono meno famosi e quindi lavorano più sul... su poche quantità... -</p> <p style="text-align: right;">(Vinicio, battuta 216)</p> <p><b>Io premetto</b> che alla fine del testo ho detto <b>che sono pro ai fast food, però adesso dico una cosa contro</b>. Il <b>problema dei fast food non è in Europa</b>, secondo me, <b>ma</b> si trova in <b>America</b> perché in America c'è gente che ci va tutti i giorni o almeno sei giorni su sette- [...] È così, è così, e <b>gli americani</b>, diciamo, <b>non</b> è che <b>pensano</b> a... come può fare un italiano a dire: "Eh, ma questa carne è così"... <b>loro mangiano e... basta, diciamo</b>. [...] ... ci dev'essere una moderazione anche da parte dei cittadini a stare attenti e ad andare di meno al... -</p> <p style="text-align: right;">(Vito, battute 231, 233, 238)</p> <p>Allora, due motivi che sono contro i <i>fast food</i> sono: il <b>cibo è ripetitivo</b>, cioè, il cibo è sempre quello... patatine, hamburger, qualche volta inventano altre cose, ma è raro. Poi un'altra cosa è la <b>spazzatura</b> perché la maggior parte delle cose è fatta di <b>plastica</b>.</p> <p style="text-align: right;">(Misia, battuta 244)</p> <p>Appunto, cioè, noi pensiamo solo alla carne e a questi allevamenti che sono completamente sbagliati, però, proprio per quello che ha detto Misia, <b>con la troppa spazzatura alla fine inquiniamo anche l'ambiente</b>, quindi abbiamo due aspetti che sono importantissimi per il nostro ambiente e vanno a danneggiare, quindi anche per quello sono [<i>inaudible</i>].</p> <p style="text-align: right;">(Vinicio, battuta 254)</p> <p>Io volevo aggiungere... io anche, come Vinicio, sono pro <i>fast food</i>, ma <b>c'è una cosa che personalmente proprio, [<i>←slowly</i>] personalmente, mi dà proprio fastidio</b>. Il fatto che i <b>venditori</b>, anche sapendo che quello che vendono non è di qualità, che può fare male alla salute, che inquina, comunque <b>loro per soldi continuano a vendere facendo finta di niente</b> come molti altri... - [...]... quindi magari la gente può farsi del male da sola.</p> <p style="text-align: right;">(Fausto, battute 256, 258)</p> <p>Io sono pro ai <i>fast food</i>, però il <b>modo di allevare gli animali</b> che vengono <b>macellati in America</b>, solo per spendere meno soldi, hanno dato... hanno dato... hanno nutrito le mucche, i pulcini, addirittura i pesci con il <b>mais</b> che è molto... che è poco costoso, ma soltanto per far pagare...- [...]... <b>per incrementare pagando meno</b>, e <b>questa cosa mi dà molto fastidio perché non puoi cambiare una natura umana</b>.</p> <p style="text-align: right;">(Piero, battute 260, 262)</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

In definitiva, gli studenti hanno riferito opinioni favorevoli e contrarie ai *fast food*, adducendo motivazioni legate alla propria esperienza personale ("Io parlo a livello personale"), espressa in prima persona attraverso l'uso di pronomi personali come "io", "me", "mi", e, in alcuni casi, accentuando la propria partecipazione affettiva alla questione ("C'è una cosa che personalmente proprio mi dà fastidio"; "Mi dà molto fastidio"). Ha fatto eccezione uno studente per il quale "il

problema non è in Europa, ma in America, perché gli americani... non pensano come un italiano se la carne è buona... mangiano e basta”, anche se Natalia l’ha interrotto invitandolo a non generalizzare (“Attenzione, non ragioniamo per stereotipi; diciamo che lì potrebbe capitare più frequentemente-”). Alcuni argomenti degli studenti hanno riguardato gli aspetti analizzati nelle lezioni precedenti, vale a dire i diritti dei lavoratori, gli allevamenti intensivi e l’uso predominante del mais, le scelte della produzione delle multinazionali dettate solo dal guadagno<sup>280</sup> e l’inquinamento ambientale.

In conclusione, Natalia ha tirato le fila del discorso sottolineando l’importanza di esprimere le proprie opinioni “senza necessariamente annientare quella altrui” e fornendo un feedback alle argomentazioni degli studenti:

OK, allora, avete la possibilità, dunque, da questa discussione che abbiamo fatto...- [...] ... **da questa discussione** che abbiamo fatto, **abbiamo visto anche com’è importante poter esprimere le proprie opinioni**. Secondo voi, anche a livello di esposizione orale... io, per esempio, personalmente **ho** apprezzato molto anche **Gioele** che nella sua forma schematica, però, **ha spiegato in modo molto chiaro le argomentazioni** – [...] Quello di **Matias** è stato un po’ un **discorso persuasivo**, cioè lui subito è andato un po’ sul pathos per argomentare e per coinvolgere il pubblico. Anche **Amelia ha fatto un discorso equilibrato**, però le argomentazioni erano meno schematiche, diciamo, per alcuni versi avrebbe potuto essere più convincente per alcuni aspetti... così come, quando c’è stata la confutazione, alcuni di voi sono andati **subito al punto**, lo hanno fatto anche in maniera un po’... come dire *[laughing]* **passionale, aggressiva**...- [...] **Brigitta: “Zitto, devo parlare!”... bellissimo!** [...] Allora, ricordiamoci sempre nel dibattito noi in questo momento **stiamo cercando di esprimere ed affermare la nostra opinione senza necessariamente annientare quella altrui**.

Dopodiché ha assegnato per la lezione successiva il compito di riprendere i testi scritti e di arricchirli con nuove argomentazioni, “evidenziando con colori diversi tesi, antitesi e argomentazioni” al fine di trasformarli in un discorso da leggere per una “conferenza sui *fast food*”. Natalia ha anticipato che anche in futuro useranno questa stessa modalità per “fare un’interrogazione, una lezione in questo modo... perché questa stessa situazione la ripeteremo anche quando studieremo i diritti umani”.

L’ultimo commento ha riguardato la capacità di ascolto e di attenzione e l’uso di una consistente quantità di tempo per gestire questo aspetto, che richiama quanto posto in rilievo dalla letteratura sul clima di classe aperto che la discussione di eventi socio-politici dell’attualità richieda all’insegnante “tempo e sforzi” (Maurissen *et al.*, 2018; Campbell, 2008, p.5).

L’unica cosa che **mi affatica molto** in questa classe **quando si propongono queste attività** è il fatto che, ancora, **non c’è capacità di ascolto e di attenzione**. Su questo ancora c’è da lavorare, sono rimasti gli ultimi sgoccioli proprio delle medie... speriamo che almeno a livello di attenzione perché il tempo perso per dire: “Attenzione, ascoltatevi un attimo”, **è tempo che togliete a voi, alla vostra lezione**. Quindi attenzione a questo aspetto. La prossima settimana, “Geografia” torna il venerdì e faremo un lavoro sull’America e vediamo un attimo di chiudere il discorso sul continente americano facendo un **collegamento anche con le cose che abbiamo studiato**.

#### 6.3.4. Discussione tra studenti sui diritti umani, la pace e l’intercultura

Livia ha progettato le sue lezioni in questo modo:

1. educazione alla cittadinanza globale e attività della classe in piccoli gruppi (*lezioni 9-11*);

---

<sup>280</sup> Nonostante nessuno le abbia nominate, tanto che Natalia, quando Vinicio ha utilizzato il termine “industria”, ha avanzato una rettifica: Senti, proviamo a usare un termine più specifico? Non è un’industria ma è una multi...? [...] È una cosa diversa perché c’è una produzione industriale quella che ha... - [...]... la produzione industriale quella la possono avere tutti, ma il discorso di McDonald’s è che tu lo trovi in qualsiasi luogo del mondo ormai, che se tu vai a Pechino trovi McDonald’s e se vai ad Addis Abeba trovi McDonald’s... è una cosa diversa.

2. esposizione del lavoro di gruppo sulla “sostenibilità” (lezione 12);
3. esposizione dei lavori di gruppo su “intercultura”, “pace” e “diritti umani” (lezioni 13-14).

Nelle lezioni di Livia, pertanto, la comunicazione dei contenuti ha riguardato preminentemente gli studenti e l'insegnante solo quello nelle fasi di apertura e chiusura. In linea con la finalità dell'analisi del presente studio, la comunicazione degli studenti è stata analizzata senza entrare nel merito né dei contenuti né del modo in cui gli studenti abbiano presentato e approfondito i singoli aspetti delle questioni globali (l'intento non è quello di valutare l'esposizione degli studenti), evidenziando piuttosto le modalità dell'interazione della classe con i contenuti per la GCE.

Questo paragrafo contiene l'analisi delle prime lezioni (lezioni 9-11) e delle ultime (lezioni 13-14)<sup>281</sup>.

## La prima, la seconda e la terza lezione

Livia ha avviato la lezione con un riferimento esplicito e diretto alla GCE (“Allora, ragazzi, questa è una lezione di Educazione alla Cittadinanza Globale.”), da capire che cosa sia (“La prima cosa che dobbiamo fare è cercare di capire che cos’è quest’Educazione alla Cittadinanza Globale.”). A tal fine, l'insegnante ha predisposto un *brainstorming* scrivendo al centro della lavagna “Educazione alla Cittadinanza Globale” (“Allora, per partire io direi di fare, come facciamo spesso, un *brainstorming* per vedere cosa pensate che sia l’Educazione alla Cittadinanza Globale. Quindi scriviamo al centro la parola.”) e fornendo come stimolo agli studenti il collegamento con l'insegnamento del mercoledì di “Cittadinanza e Costituzione” (“Noi di solito il mercoledì che tipo di lezione facciamo? [...] Cittadinanza e Costituzione. Probabilmente è qualcosa di simile perché il nome è simile, no?”).

Quindi, parlando di Educazione alla Cittadinanza Globale e **facendo riferimento al fatto che noi [↑ loudly] comunque tutti i mercoledì** facciamo “Cittadinanza e Costituzione”, ed è qualcosa di simile, [←slowly] potete arrivare a capire che cos’è. Qui non si tratta di dire una cosa giusta o una cosa sbagliata; nel *brainstorming* si dicono tutte le cose che vengono in mente relative a quell’argomento. Non c’è chi sbaglia o chi dice una cosa giusta. **Quindi, liberamente, dite quello che vi viene in mente: che cosa può essere questa Educazione alla Cittadinanza Globale?**<sup>282</sup>

Alcuni studenti hanno definito la GCE come “conoscenza”, di tutte le culture, dei propri diritti, dei comportamenti scolastici, “saper stare” a scuola e al mondo e rispetto dell’ambiente.

### Tabella 68 Brainstorming sulla GCE. Alcune risposte degli studenti

|    |         |                                                                                                                                                       |
|----|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 22 | Tara    | [ahem] <b>La conoscenza di tutte le culture.</b>                                                                                                      |
| 23 | Livia   | [moving to the blackboard] “Conoscenza di tutte le culture”. Poi? Stefano che cosa -                                                                  |
| 24 | Ernesto | ... forse sempre educazione... cioè... <b>conoscenza dei propri diritti.</b>                                                                          |
| 25 | Livia   | “Conoscenza dei propri diritti”.                                                                                                                      |
| 26 | Gigi    | Tipo, <b>conoscere le abitudini delle persone a livello scolastico</b> in questo caso... o comunque, in generale, come si comportano verso le varie - |
| 27 | Livia   | Quindi gli usi e i costumi, ma anche il sistema scolastico dicevi -                                                                                   |
| 28 | Gigi    | <b>Saper stare a scuola</b> comunque.                                                                                                                 |
| 29 | Livia   | Quindi i diversi comportamenti a scuola e nel mondo. Poi? Che vi viene in mente? Cittadinanza? Globale? Cosa vi può far venire in mente?              |
| 30 | C       | [silent]                                                                                                                                              |

<sup>281</sup> Per l’analisi della dodicesima lezione cfr paragrafo 6.3.6.

<sup>282</sup> Lezione 9, battute 4-19.

- 31 Ernesto **Una specie di saper stare al mondo.**  
 32 Livia “Saper stare al mondo”. Interessante questa definizione. Poi? Riflettete un attimo sulla giornata di oggi in cui c’era sciopero -  
 33 SS [buzz]  
 34 Viola **Rispetto dell’ambiente.**

Gli aspetti colti dagli studenti rimandano a quelli presenti nelle definizioni di GCE ricostruite dalla letteratura, quali multiculturalità (Bosio & Torres, 2019; Yemini, 2018; Dale, 2010), diritti umani (Damiani, 2018), necessità di un’educazione collettiva più che individuale in scuole la cui popolazione scolastica risulti estremamente variegata (Yemini, 2018) e giustizia ambientale (Eidoo et al., 2011). La definizione di GCE quale “una specie di saper stare al mondo” è in linea con quella di Gardner-McTaggart e Palmer (2018): “**GCE is yet an other way to reveal being in the world, with a more generous educational remit than skills-based learning: educating for humanity**” (p.269).

Il riferimento da parte di Livia alla manifestazione per l’ambiente che si stava tenendo a Roma in quel giorno ha suscitato la reazione da parte di una studentessa, Mara, che ha condiviso le sue idee di partecipazione in merito a questa questione.

E, infatti, Prof **sarei voluta andare alla manifestazione...** ho fatto anche una sorta di manifesto – [...] Sì, una federa del cuscino che non usavo più e poi- [...] C’ho scritto [ahem] **bisogna cambiare il sistema-** [...] ...quello che comunque, cioè, **come ci comportiamo nel mondo** [ahem] **non è molto corretto**, cioè, nel senso, le risorse che usiamo, come le sfruttiamo eccetera- [...] ...**stiamo inquinando sempre di più** e, appunto, se si dovesse ripetere in questi dodici anni, che sarebbe una sorta di tempo [ahem] limite, [pause] cioè -[...] Sì, ma in questi dodici anni se dovessimo continuare a comportarci come ci stiamo comportando adesso sarebbe proprio la fine... però si vede che [pause], si percepisce che non sta succedendo quasi niente perché anche per la raccolta differenziata eccetera, no... cioè, **a volte a scuola vedo che c’è tipo nella carta la plastica**, le cose... nel senso, alla fine, anche se vuoi cambiare... [...] Sì. Infatti, **prima il cambiamento deve partire da noi** [ahem] poi, cioè, nel senso, già stai cambiando le tue abitudini eccetera, allora sì poi [inaudible] [...] **Che poi se tu non fai niente per l’ambiente e vai a protestare alla fine non ha senso.** [...] **Il futuro è come dire nostro**, cioè nel senso **noi siamo le generazioni future** e, appunto, sì, OK, **studiamo studiamo per avere un futuro, però se poi il futuro è rovinato dalle conseguenze che comunque provengono dalle nostre cattive abitudini eccetera questo futuro non ce l’avremo mai perché sarà rovinato** e io non voglio vivere in un mondo terribile.<sup>283</sup>

Mara ha applicato alcune informazioni sull’ambiente alla sua esperienza quotidiana (“A volte a scuola vedo che c’è tipo nella carta la plastica [...] che poi se tu non fai niente per l’ambiente e vai a protestare alla fine non ha senso.”), in una prospettiva di futuro (“OK, studiamo studiamo per avere un futuro, però se poi il futuro è rovinato dalle conseguenze che comunque provengono dalle nostre cattive abitudini eccetera questo futuro non ce l’avremo mai perché sarà rovinato”).

Attraverso il confronto con la studentessa Mara, Livia ha specificato che “**praticamente**, anche **a livello personale, noi possiamo contribuire** a questo e che non è solo una questione della politica internazionale”, aggiungendo sulla lavagna due elementi:

- il cambiamento deve partire da ciascuno, a partire dalla consapevolezza che c’è un problema (“Posso scrivere ‘Il cambiamento deve partire da **noi**’? [...] Devono volerlo **tutti**, e per volerlo devono tutti avere la consapevolezza che c’è un problema, no?”)<sup>284</sup>;
- proiezione verso il futuro (“Quindi mi hai fatto venire in mente un’altra parola chiave che potrebbe essere una ‘Proiezione verso il futuro’, cioè, nel senso, quest’Educazione che si fa nelle scuole è proiettata al futuro, mh?”)<sup>285</sup>.

<sup>283</sup> Lezione 9, battute 36-56.

<sup>284</sup> Lezione 9, battuta 52.

<sup>285</sup> Lezione 9, battuta 57.

Successivamente Livia ha creato dei collegamenti interdisciplinari con alcuni contenuti già sviluppati (quali diritti umani, globalizzazione, ambiente, intercultura, accoglienza, razzismo e pregiudizio) al fine di reconsiderarli alla luce di un nuovo obiettivo, e, in base ad essi, ha aggiunto nuove definizioni per la GCE: rispetto della diversità, accoglienza e uguaglianza (“Allora, vanno bene tutte le cose che avete detto. “Rispetto della diversità”, “accoglienza” e “uguaglianza”. Tutte e tre le cose che avete detto.”).

**Tabella 69 Collegamenti interdisciplinari con contenuti già sviluppati**

|    |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 59 | Livia   | No? Vabbè. Però mi sembra che abbiamo già scritto alcune cose importanti, no, che forse vi fanno venire in mente alcune cose che abbiamo già affrontato. Quali argomenti abbiamo affrontato su questo?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 60 | SS      | ( <i>unison</i> ) I diritti.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 61 | Livia   | <b>I diritti.</b> Di che abbiamo parlato? Dei diritti di chi?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 62 | SS      | ( <i>together</i> ) Umani e dei bambini.... Che nessuno valorizza -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 63 | Livia   | Dei <b>diritti umani</b> , dei bambini in particolare, abbiamo parlato dello <b>sfruttamento minorile</b> , abbiamo fatto una ricerca, poi abbiamo parlato della <b>globalizzazione</b> , vi ricordate? Abbiamo visto <b>da dove venivano i vestiti che indossavamo</b> , e quindi avete visto come in realtà le <b>multinazionali producono in tutto il mondo però spesso sfruttando le persone degli altri paesi</b> , quindi <b>non rispettando i diritti</b> . Abbiamo parlato di questo. <b>Il primo anno abbiamo parlato molto</b> in realtà <b>dell'ambiente</b> , vi ricordate, c'era l'Agenda 2030, abbiamo visto anche dei documentari. Quest'anno ancora non ne abbiamo riparlato però ogni tanto comunque l'argomento esce fuori. Abbiamo parlato dell' <b>intercultura</b> , dell' <b>accoglienza</b> , del <b>razzismo</b> , abbiamo parlato no? Anche del <b>pregiudizio</b> , no? Vi ricordate la lezione con Alcide? Quella era relativa al discorso degli <b>ebrei</b> e dei <b>rom</b> però era anche un po' generale no? OK, adesso la lezione che andiamo a fare - |
| 64 | Ernesto | [ <i>inaudible</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 65 | Livia   | Dimmi, Ernesto                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 66 | Ernesto | Il razzismo, quindi, si può dire che parla del razzismo?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 67 | Livia   | Sì. Quindi al limite potremmo dire, però, visto che questo è in positivo, che cosa potremmo scrivere? No “razzismo”, ma?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 68 | SS      | ( <i>together</i> ) <b>Rispetto... accoglienza... uguaglianza...</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 69 | Livia   | Allora, vanno bene tutte le cose che avete detto. “Rispetto della diversità”, “accoglienza” e “uguaglianza”. Tutte e tre le cose che avete detto.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 70 | SS      | ( <i>together</i> ) Sì... accoglienza... accoglienza, sì.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 71 | Livia   | “Accoglienza”. “Uguaglianza”. Io adesso le metto a caso perché nel <i>brainstorming</i> non c'è un ordine preciso, no?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

Dopodiché ha spiegato il significato delle “tre parole chiave: educazione, cittadinanza e globale”. Dell'educazione ha messo in risalto la processualità nel tempo e l'insegnamento su ciò che “è giusto fare”, da ripensare criticamente con la propria testa; della cittadinanza globale il “non guardare solo gli interessi del proprio paese”, come la storia dei nazionalismi in Europa già studiati.

Quindi l'educazione è un insegnamento che però chiaramente è qualcosa che non è fatto una volta e per tutte, ma **continua nel corso della vita** [*ahem*] **su che cosa** bisogna, **è giusto fare**, o **è importante fare**. Poi, però, c'è anche il vostro **pensiero critico** perché, ovviamente, a scuola o a casa vi insegnano determinate cose e voi però **dovete pensare con la vostra testa** e arrivare a capire se è vero, se sono giuste o meno e perché, ok? L'educazione, anzitutto, è un **processo lento** che dovrebbe iniziare già da quando uno è piccolo sino a quando uno è grande; **non è che, ad esempio, io con questa lezione di tre o sei ore** [*ahem*] **posso educarvi in assoluto alla cittadinanza globale**, ma è una cosa che si verifica nel tempo. [...] Poi c'è cittadinanza. Cos'è la cittadinanza? [...] Tu, Cristiano, che cittadinanza hai? [...] Italiana. Cittadinanza italiana. **Tutti noi abbiamo la cittadinanza italiana**, no? Però qui non dice “Educazione alla Cittadinanza Italiana” o “Educazione alla Cittadinanza Americana” o “Spagnola” o quello che sia, ma “Educazione alla Cittadinanza Globale”. [...] Globale, un **cittadino del mondo**, ma non solo del proprio paese; **quindi non guardare solo gli interessi del proprio paese**, no? [*pause*] Invece abbiamo studiato in Storia i nazionalismi, Hitler e Mussolini che, appunto, pensavano essenzialmente al proprio paese come al migliore, alla propria nazione, agli interessi del proprio paese. Vi ricordate le idee di Hitler che abbiamo fatto da poco che si basavano proprio sulla... sulla propria

nazione, l'interesse del proprio stato che va a prevaricare gli interessi degli individui anche delle altre nazioni? E qua è diverso.<sup>286</sup>

Livia, “dopo questa prima fase, così, preliminare”, ha introdotto “un’attività pratica, divisi in gruppi, secondo il sistema delle ‘Mystery box’”. Nella pratica, Livia ha fatto dividere in 4 gruppi gli studenti (“Allora, andiamo a scegliere questi gruppi questa volta in base al vostro desiderio perché è un lavoro che è importante fare insieme.”), e ha estratto la scatola da dare a ciascun gruppo su una delle quattro “tematiche cardine della GCE: Sostenibilità, Intercultura, Diritti Umani e Pace”. Ha descritto il contenuto delle scatole, con alcuni testi e oggetti al loro interno, da considerare simbolicamente (“Gli oggetti hanno un valore [*←slowly*] simbolico, cioè non è che dovete guardare cos’è l’oggetto, ad esempio, per dire un esempio, se troverete dentro una macchinina, non rappresenta il giocattolo, ma rappresenta le auto, la macchina, OK?”). Richiesto il silenzio da parte della classe (“Se stiamo in silenzio, io adesso vi leggo le istruzioni e ve le spiego. [...] [*tz*] [*↑loudly*] Allora, le volete sentire le istruzioni?”), ha letto le istruzioni da far seguire a ciascun gruppo, spiegandole<sup>287</sup>.

#### Tabella 70 Istruzioni per il lavoro di gruppo

- |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"><li>1. “Nominare un capogruppo che serve a coordinare i lavori”, cioè ci dev’essere qualcuno che dev’essere responsabile e decide come coordinare i lavori. Gli studenti possono sceglierlo a estrazione oppure in base a qualcuno che si candida e vuole farlo.</li><li>2. “Aprire la scatola per vedere che cosa c’è dentro”, cioè si deve cercare di capire come i diversi materiali della scatola siano collegati con la tematica assegnata.</li><li>3. “Creare un qualcosa”, cioè realizzare un cartellone sulla tematica assegnata utilizzando anche i materiali forniti.</li><li>4. “Fare un piccolo <i>brainstorming</i> sulla tematica”, cioè come quello fatto con l’insegnante, sulla GCE ma sulla tematica specifica assegnata.</li><li>5. “Inserire una tabella con alcuni aspetti che, nel proprio pensiero, contribuiscono alla realizzazione dell’obiettivo di si parla, ed altri che, al contrario, rappresentano degli ostacoli a quel raggiungimento”. Si tratta di riportare usare i materiali della scatola, alcuni sono positivi, altri negativi; gli studenti devono capire quali siano e usarli per fare la tabella in cui essi saranno contrassegnati con una faccina che ride o che è triste.</li><li>6. “Collegare la tabella a degli estratti dei testi proposti e alle immagini fornite”, cioè i testi, lunghi, non vanno riportati per intero, ma solo con una citazione o una parola che ha colpito.</li><li>7. “A piacere, aggiungere sul cartellone riflessioni personali”, non per forza uguali al contenuto della scatola, ma ispirate ad esse.</li></ol> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Livia, in questa prima fase, ha inquadrato la GCE definendola attraverso un *brainstorming*, arricchito da alcuni collegamenti con concetti ed esperienze già sviluppati e coinvolgendo gli studenti attraverso l’uso di domande, come riportato in letteratura (Mravcová, 2016). Solo dopo ha introdotto l’attività pratica richiesta agli studenti: il lavoro di gruppo per realizzare un cartellone, la cui preparazione (tre lezioni) e presentazione (tre lezioni) si estenderanno per tutte le lezioni orientate alla GCE.

Tra le evidenze di GCE, se il lavoro di gruppo viene annoverato in numerose ricerche come metodologia di lavoro a sé, diversa dall’apprendimento attivo o dalla riflessione indipendente (Skårås, et al., 2019; Damiani, 2018; Krutka & Carano, 2016; Mravcová, 2016; Tichnor-Wagner et al., 2014), la costruzione di un prodotto viene menzionata solo in relazione alla costruzione di un video (Truong-White, & McLean, 2015).

<sup>286</sup> Lezione 9, battute 73-89.

<sup>287</sup> Lezione 9, battute 89-159.

Dal punto di vista della ricerca educativa, in maniera analoga all'insegnante Natalia, si tratta di un obiettivo a breve termine, limitato alle due "lezioni estese"<sup>288</sup>, nello specifico cogliere il senso degli stimoli (testi, oggetti materiali dal valore simbolico) forniti dall'insegnante, interpretarli e organizzarli all'interno di un cartellone, da presentare, poi, alla classe (Calvani, 2014; Hattie, 2012). Esso riguarda, inoltre, per la dimensione cognitiva, le aree dell'analisi, della sintesi e della valutazione e, per quella dei processi cognitivi, le aree dell'analizzare, del valutare e del creare (Anderson & Krathwohl, 2001).

### La quinta e la sesta lezione (1° parte)

Livia ha introdotto la lezione comunicando alla classe un cambiamento d'orario, di modo da avere tre ore consecutive, invece che divise, e non interrompere l'attività.

Allora, volevo dire che oggi c'è un piccolo spostamento d'orario, c'**abbiamo sempre tre ore**, però ce le abbiamo [ahem] **di seguito** invece di averle divise perché [ahem] [pause] **per non interrompere l'attività**, in pratica. Quindi c'è uno spostamento d'orario, la Professoressa Loretta l'avrete dopo invece che prima.<sup>289</sup>

Per "riprendere il lavoro" e "portarlo a termine", Livia ha fatto riferimento al discorso delle lezioni precedenti ("Allora, per prima cosa... penso che sia il caso di riprendere un po' il discorso") e ha estratto il nome di uno studente per far raccontare l'attività in cui sono stati coinvolti. Livia ha esplicitato che la "estrazione a caso" è per "dare la possibilità a tutti", anche agli studenti "più timidi che vorrebbero farlo però magari non alzano la mano". Una studentessa ha raccontato l'attività della classe del *brainstorming* e quella del piccolo gruppo di costruzione di un cartellone a partire da alcuni materiali contenuti all'interno di una scatola. Livia, rispetto a questi ultimi, ha specificato il lavoro di interpretazione e di attribuzione di significato agli stimoli forniti ("**Questa è la vostra interpretazione degli oggetti che potevano essere interpretati anche in altri modi**; però, in generale, c'erano vari materiali e c'erano dei testi.")<sup>290</sup>.

Prima della presentazione dei quattro gruppi, ha consegnato agli studenti un "questionario di autovalutazione", al fine di "riflettere su come, secondo loro, è andato il lavoro il gruppo"<sup>291</sup>. Livia ha introdotto il questionario in questo modo:

Allora, adesso, per prima cosa, prima di esporre i cartelloni, volevo darvi un **questionario di autovalutazione** che faremo insieme che **non è un questionario contenutistico, ma è un momento di riflessione su come, secondo voi, è andato il lavoro di gruppo**. [...] Allora, questo questionario che andremo a fare insieme non è un questionario che avrà un voto, quindi contenutistico, ma è un questionario che serve appunto, come dicevo prima, a riflettere su com'è andato il lavoro di gruppo. Il vero *cooperative learning* prevede anche questo proprio **perché serve un momento di riflessione anche per capire che cosa si è sbagliato e cosa no**. Quindi ve lo do, ci scriviamo nome e cognome però per rispondere **leggerò insieme a voi ogni quesito, ogni affermazione per spiegarvela**, OK? [...] Allora, "Questionario di autovalutazione del lavoro di gruppo". I livelli si dividono così: uno è il livello più basso, quindi vuol dire basso, male, poco, e quattro è il livello più alto.

Livia ha rimarcato che non si tratta di un questionario contenutistico, cui andrà un voto come nel caso delle interrogazioni, ma un momento di riflessione comune sulle modalità del lavoro di gruppo, legato, in particolare, a cinque aspetti:

---

<sup>288</sup> Come descritto nel capitolo 5, Livia ha organizzato le sei lezioni ripartendole in tre lezioni consecutive nell'arco di due giornate.

<sup>289</sup> Lezione 12, battuta 3.

<sup>290</sup> Lezione 12, battute 9-31.

<sup>291</sup> Lezione 12, battute 31-152.



- serietà con cui il compito è stato affrontato;
- rispetto del ruolo assegnato;
- ascolto attivo degli altri componenti del gruppo;
- condivisione delle proprie idee e clima di lavoro all'interno del gruppo;
- piacevolezza dell'esperienza.

La tabella 71 riporta uno stralcio del parlato dell'insegnante riguardante la spiegazione dei quesiti contenuti nel questionario di autovalutazione.

**Tabella 71 Questionario di autovalutazione del lavoro di gruppo**

Allora, la prima cosa che vi si chiede: **“Hai lavorato con serietà?”**. Questo è una sorta di esame di coscienza: “Penso di aver lavorato con serietà?” Quanto da uno a quattro? Per te. Questa è un'autovalutazione personale, non sono critiche agli altri o elogi agli altri. È personale, OK?

La due: **“Hai mantenuto il tuo ruolo con attenzione?”**. Il lavoro prevedeva l'assegnazione di ruoli. Nel momento in cui è stato detto di fare una determinata cosa l'avete fatta? Hai trattato i compagni con rispetto? Come ti sei comportato tu con gli altri? Hai fatto domande quando non capivi?

Poi: **“Hai ascoltato attentamente?”** Mentre gli altri parlavano – cioè, nel cartellone ognuno dovrebbe porre le proprie idee - voi personalmente sentite di aver ascoltato gli altri? Hai aiutato quello che era in difficoltà se una persona non sapeva fare una cosa? L'hai aiutata o l'hai criticata? Tu personalmente hai chiesto aiuto quando eri difficoltà a fare una determinata cosa nel gruppo?

**“Hai condiviso le tue idee con serenità in modo non aggressivo?”**, cioè, pensi che quando hai esposto la tua idea l'hai fatto in maniera gentile oppure lo hai fatto in modo aggressivo e, quindi, mettendo a disagio gli altri? Quanto avete contribuito a mantenere basso il livello di voce, cioè a non alzare la voce nel gruppo? **Ogni tanto anch'io io stessa dicevo di abbassare la voce per non disturbare il lavoro degli altri.** Avete aiutato a risolvere i conflitti? Non per forza litigate, potevano anche essere divergenze di opinioni. Siete riusciti a risolverli con serenità? [...] C'era un clima sorridente? [...] Avete detto cose gentili? Siete riusciti a creare un clima sereno?

**“Hai trovato piacevole lavorare in gruppo?”** [...] **Non cosa avete imparato a livello contenutistico, questo lo vediamo quando sentiamo l'esposizione.** Cioè, quando sei uscito da scuola venerdì dopo questa esperienza, che cosa hai pensato?

Durante la compilazione del questionario, uno studente ha sollevato alcuni aspetti problematici riscontrati all'interno del suo gruppo.

**Tabella 72 “Prof io ho odiato lavorare in gruppo”. L'autovalutazione di uno studente**

|       |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|-------|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 112   | C     | (together) [indistinct talking]   <b>Io ho odiato lavorare in gruppo.</b>   Prof, ma se il gruppo era particolare come devo scrivere?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 117   | Livia | Ti potrebbe avere insegnato che, per esempio, vorresti avere altri tipi di persone nel gruppo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 118   | C     | (together) [indistinct talking]   [inaudible]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 119   | Livia | Secondo te non erano amalgamati bene i caratteri?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 120   | S     | Sì...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 121   | Livia | Va beh, il vostro compagno sto facendo delle riflessioni con me che si potrebbero condividere. Se vuoi dirle a voce alta...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 122   | S     | [inaudible]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 123   | S     | <b>Lei pure li ha cacciati.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 124   | Livia | <b>Non li ho cacciati, li ho messi “in pausa” perché continuavano ad avere degli atteggiamenti che non erano costruttivi e li ho messi in “stand-by” e poi, quando hanno ricominciato, hanno lavorato bene. [...] Però vorrei fare un'osservazione su questo: qui alcuni hanno detto che caratteri diversi non stanno bene in un gruppo, però [...] una competenza che dovrete avere acquisire e, tra l'altro, c'è anche nelle competenze finali di terza media, è saper lavorare in squadra anche con persone che non sono compatibili [...] in modo efficiente [...] Questa è una competenza importante, perché altrimenti sono capaci tutti di lavorare bene con una persona compatibile con noi, con le stesse idee, con un carattere compatibile col nostro, mentre è molto difficile lavorare con persone diverse, con modi di fare diversi, OK?</b> |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 131   | S     | Sì, ma poi, alla fine, non devi pensare, cioè, come lui... com'è la persona, <b>alla fine devi pensare a fare il tuo progetto.</b> Se, poi, va beh, non ti porta rispetto, quello è un altro conto, però, alla fine, <b>non</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |



**è che dovete diventare amici del cuore.**

- [...] [...] [...]
- 146 Livia Lui non ti sta simpatico?
- 147 S No...
- 148 Livia Però ci parli.
- 149 S Sì.
- 150 Livia Cioè, stai mettendo in pratica quello che stiamo dicendo, cioè, anche se ti sta antipatico, ci parli.
- 151 SS Prof, **nel mio gruppo ci sono alcuni tipi di persone che sono più abituate a lavorare da sole** che in gruppo | È vero è vero!
- 152 Livia È vero, **ci si abitua a lavorare in gruppo, non è spontaneo**. Allora a questo punto penso che abbiate consegnato e possiamo iniziare a esporre i gruppi.

Tra le evidenze di GCE, la criticità del lavoro di gruppo finalizzato al raggiungimento di un obiettivo (“lavorare in modo efficiente”) non viene posto in risalto, ma costituisce un aspetto centrale poichè, “è molto difficile lavorare con persone diverse, con modi di fare diversi” e, come rilevato prontamente da alcuni studenti, “non tutti sono abituati a lavorare in gruppo”.

All’interno della letteratura sul clima di classe aperto Bickmore (1993) rileva la possibile esistenza di liti di classe o divergenza di opinioni, che rappresentano sistemi sociali e politici in miniatura. L’insegnante, in tal senso, dovrebbe coinvolgere gli studenti affinché siano *loro* stessi a risolvere il *loro* conflitto, acquisendo “buone pratiche di cittadinanza”, da applicare, poi, negli altri contesti e in tempi successivi. L’ipotesi che “democratic participation, inside the classroom laboratory as well as out in the real world, requires skills that **can only be developed with practice**” (p.39) potrebbe essere letta come conferma dell’affermazione di Livia che “ci si abitua a lavorare in gruppo, non è spontaneo”.

A questo punto, Livia ha fornito le indicazioni per l’esposizione dei quattro gruppi di studenti:

[tz] Allora voi avete il compito... Siete proprio voi i docenti, vi sedete qui, se volete in cattedra, spiegate quello che avete fatto, dovete cercare anche di- ... voi non dovete guardare me, guardate loro, esponete quello che avete imparato, ma soprattutto come avete lavorato eccetera. Potete far intervenire loro, fargli domande, oppure se parlano dire di non parlare OK? Siete voi insegnanti a tutti gli effetti, io non esisto.

Essa, pertanto, ha previsto l’assunzione, da parte degli studenti, del ruolo di “insegnanti a tutti gli effetti”, collocati in cattedra, al fine di presentare il lavoro, con l’indicazione di coinvolgere la classe, rivolgendo loro, ad esempio, delle domande e, quando ritenuto necessario, di gestire il silenzio o i turni di parola (“dire di non parlare”) (“Ricordo al gruppo che verrà che dovrà esporre il lavoro che ha fatto, cosa c’era nella scatola, come lo ha fatto eccetera, loro devono in qualche modo fare gli insegnanti, quindi coinvolgere voi e cercare di tenere l’ordine”).

### **Il gruppo “intercultura”<sup>292</sup>**

Il gruppo di studenti che ha raccontato il proprio lavoro sull’intercultura ha dato inizio alla propria esposizione premettendo di non avere terminato il cartellone per mancanza di tempo (“Allora... [laughing] noi non abbiamo scritto tutto perchè non abbiamo fatto in tempo”). Poi, in maniera simile al gruppo precedente<sup>293</sup>, ha predisposto uno spazio per il *brainstorming* sulla parola “intercultura” (“Che vi viene in mente su questa parola?”). Alcuni studenti hanno associato al termine:

---

<sup>292</sup> Lezione 13, battute 259-500.

<sup>293</sup> Il gruppo precedente è quello sulla sostenibilità (cfr paragrafo 6.3.6.).

- atteggiamento... cultura... varie culture da varie parte del mondo;
- conoscenza;
- religione;
- diritto;
- rispetto.

Per il gruppo, “quella che si è avvicinata di più è, *forse*, conoscenze e cultura” perché l’intercultura consiste nell’“arricchimento della propria cultura” anche attraverso “la conoscenza di nuove culture, le loro usanze”, che non si limita a “sapere due cose, ma conoscerla meglio”.

Nel mostrare il cartellone, il gruppo ha mostrato i simboli delle varie religioni, delle quali sono stati individuati gli aspetti positivi, come il festeggiamento delle festività, e negativi, quali l’estremismo religioso, attaccamento ossessivo alla propria religione e cultura.

Livia, assumendo il ruolo di “studentessa” anche nella terminologia (“Posso fare una domanda al professore? Perché ha messo il cantante di Freddy Mercury? Solo perché è il cantante preferito della Professoressa Livia o ci sta un perché?”), ha sollecitato una spiegazione rispetto all’immagine di Freddy Mercury sul cartellone. La spiegazione da parte del gruppo è rimasta abbastanza semplicistica e legata prevalentemente alla sua immagine:

Anche se era di un’altra religione e cultura, è riuscito a farsi accettare anche se era diverso... era emigrato... però pure nell’aspetto fisico aveva dei problemi... Lui veniva criticato perché lui aveva... come se dice... | Due incisivi. | Ah, due incisivi in più, e comunque veniva criticato perché dicevano che un cantante doveva essere bello fisicamente, però lui non si fece mai curare da ‘sta’ cosa...

Ha chiesto, inoltre, ad un componente del gruppo, di esprimere il proprio pensiero rispetto alla questione.

**Tabella 73 L’intercultura secondo il punto di vista di alcuni studenti**

|     |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 313 | Livia | Professore, ma che ne pensa lei dell’argomento?                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 314 | G2    | <b>Io penso che intercultura è informazione, informarsi delle altre culture, avere il rispetto delle altre culture-   E della propria.</b>                                                                                                                                                                                                          |
| 315 | Livia | <b>Secondo voi è giusto che le persone si mischino o che rimangano separate?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 316 | G2    | Sì è giusto.   Aspetta no, in che senso?                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 317 | Livia | Sincretismo religioso.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 318 | G2    | Sì, si mischiano.   <b>Sì, è giusto, perché ognuno può imparare qualcosa dalle altre culture.</b>   E rispetto.                                                                                                                                                                                                                                     |
| 319 | SS    | [ <i>laughing</i> ] Ma cosa c’entra adesso portare rispetto?   Avevano chiesto se era giusto che le culture si mischino...                                                                                                                                                                                                                          |
| 320 | G2    | Cioè vabbè...   Perché <b>è avere una visione completa</b> di tutti, <b>di tutte le culture di tutto il mondo</b> perché se tu sei soltanto mischiato, ma non vuoi altre culture, hai una visione ristretta del mondo e del... del mondo, invece <b>se riesci a collegare tutte le culture, riesci ad avere una visione più completa del mondo.</b> |

Per un componente del gruppo, l’intercultura è “informazione delle altre culture”, che sono da conoscere “per avere una visione più completa del mondo”. Questa declinazione in termini di “informazione”, di “visione” che rimanda ad un’idea di “spettatore”, non include l’accezione di relazioni interculturali sostenuta dalla letteratura, che, come sopra riportato, è considerata in termini di interazione e comunicazione con studenti di altri paesi, con l’assunzione di una prospettiva aperta alle diversità (Çolak et al., 2019; Kishino & Takahashi, 2019; Buchanan et al., 2018; Calle Díaz, 2017; Eidoo et al., 2011; Pashby, 2008; 2011). L’elemento della religione, al contrario, poco approfondito dal gruppo, non è nominato in nessuna ricerca.

Durante l'esposizione, i componenti del gruppo hanno riportato alcune difficoltà sollevate anche durante la compilazione del questionario di autovalutazione, sopra commentate. In un momento di confusione generale, alcuni studenti hanno fatto notare ad una componente del gruppo alcune modalità "poco professionali e rispettose", tali da far intervenire anche Livia che, sempre nel ruolo di studentessa, ha chiesto di abbassare il tono della voce. Questi problemi, inoltre, hanno avuto l'effetto di impedire l'analisi dei materiali forniti, quali un libro, il cibo, i simboli delle religioni e le varie festività religiose<sup>294</sup> ("Come si chiamava questo libro? *[ahem]* Tu te lo ricordi? *[ahem]* Ve lo ricordate voi come si chiamava? No, io non l'ho neanche tenuto in mano!"), e il completamento del lavoro di creazione del cartellone:

Se lo vedi adesso, ci 'so' scritte due cose, ma è bello, però se invece è brutto però ci sono scritte tante cose giuste... | Non abbiamo scritto le cose perché non abbiamo fatto in tempo... | Sì, non avete fatto in tempo perché avete fatto tutto voi...

**Tabella 74 L'intercultura secondo il punto di vista di alcuni studenti**

|       |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------|-------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 333   | G2    | Sì, perché comunque <b>qualunque cosa facevamo, no le andava bene</b> , quindi...   Ma non è vero!   <b>L'unica cosa che è nostra sul cartellone è la scrittura!</b>   <i>[^loudly]</i> Ma ci credo che è nostra!                                                                                                                                  |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 335   | G2    | Ma come fai a dire una cosa del genere? Ma non è vero!                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 336   | SS    | <i>(together) [buzz]</i> Anna, parli di rispetto e non rispetti i tuoi comp... i tuoi...   I tuoi professori.                                                                                                                                                                                                                                      |
| 337   | G2    | Perché <b>se lo vedi adesso ci 'so' scritte due cose, ma è bello, però se invece è brutto però ci sono scritte cose giuste, tante cose...</b>   <b>Sì, non abbiamo scritto alcune cose perché non abbiamo fatto in tempo...</b>   <b>Sì, non avete fatto in tempo perché vi siete messe a fare tutto voi!</b>   <b>Ma che dici? Ma non è vero!</b> |
| 338   | SS    | <i>(together) [buzz]</i>   Se non avete rispettato loro che comunque erano parte del vostro gruppo...                                                                                                                                                                                                                                              |
| 339   | G2    | 'Te' credo! Te credo! <i>[^loudy] [laughing]</i> A lei 'jo' detto: "Leggi 'sto' libro" e lei mi ha risposto: "Parla di un ragazzo che cammina"... ma che dici???                                                                                                                                                                                   |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 352   | Livia | Professoressa, però, se voi parlate e lei urla, io ho un mal di testa, mi sento male, posso andare un attimo a casa? Perché io sono venuta con il mal di testa, ma lei urla così forte che mi dà fastidio, mi sento male, posso andare? Oppure lei smette di urlare e rimango a sentire?                                                           |
| 353   | C     | <i>[silence]</i>   Un professore che litiga con gli alunni e i professori non è molto professionale!   E state parlando di rispetto, eh!                                                                                                                                                                                                           |
| 354   | G2    | E va beh... <i>[inaudible]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 355   | G1    | Però io non è che voglio fare così, però voi ci criticavate tanto per il fatto che non rispettavamo le cose del nostro cartellone, ma voi state rispettando il vostro? Cioè, Beatrice non stai portando rispetto né a noi né ai <i>[laughing]</i> professori                                                                                       |
| 356   | G2    | <i>[^loudly]</i> <b>Ma non è vero che non ti ho fatto fare niente, perché ti ho anche ascoltato, a volte, quando dicevo: "Fai una cosa"</b> e poi vedevo che faccia <i>[inaudible]</i> zitto...                                                                                                                                                    |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 368   | G2    | Anna ha coordinato tutto il gruppo.   Guarda che tu devi spiegare il cartellone, mica come io ho coordinato il gruppo.   Devo spiegare come siamo arrivati a quello! Dobbiamo partire dall'inizio.   E non dire 'cavolate', perché non è vero!                                                                                                     |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 405   | G2    | Ma io non ho capito perché ognuno deve sempre 'di a sua, mannaggia oh'...                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 451   | SS    | Oh Anna, ma anche quando esponete il cartellone, puoi 'sta calma e non urlà'?   <i>[laughter]</i>   Questa urla pure in Chiesa...                                                                                                                                                                                                                  |

Una domanda di Livia sull'accoglienza in Italia ("Posso farle una domanda? Accoglienza, intercultura... questo argomento è attuale? Secondo voi, In italia c'è questa accoglienza,

<sup>294</sup> Successivamente Livia dirà che, tra i materiali, c'era anche "una cosa importantissima, il 'Manifesto della razza', quello del Fascismo e le leggi razziali contro gli ebrei. Era importante e lo avete ignorato completamente", che andava considerato in virtù del fatto che "noi ne abbiamo parlato tantissimo. Era solo un'ispirazione, lo so, però...".

intercultura?”), ha fatto scaturire opinioni discordanti all’interno del gruppo: da un lato, c’è l’immagine, sostenuta da una parte di mezzi di comunicazione (“Io non lo so perchè non me ne intendo di queste cose, però pure... non me ne intendo di queste cose, però **alcune cose le ho seguite... Io l’ho visto al telegiornale comunque!**”), degli immigrati che “vengono in Italia, si stanziavano e creano problemi”, creando reazioni di rifiuto o di non accoglienza (“Ci sono quelli che li vogliono cacciare”), dall’altra, c’è la visione più ampia che include le condizioni dei loro paesi di origine (“In Italia c’è poca se non proprio nessuna accoglienza per chi viene da un paese in guerra... ma **gli immigrati non è che scappano dal loro paese perchè gli va!** Secondo me dovremmo accoglierli anche perchè tra dodici anni saremo anche noi immigrati perchè l’Italia sarà sommersa.”). Anche alcuni studenti della classe hanno sostenute entrambe le posizioni. Tra le argomentazioni contrarie all’accoglienza sono state addotte:

- il fatto che l’Italia non possa accogliere chi ha problemi per le difficoltà economiche in cui verte:

Secondo me non c’è molta accoglienza perchè se noi **in Italia abbiamo già tanti problemi, crisi economica**, ‘ste’ cose qua, e **vengono quelli** che pure loro hanno la crisi economica, ci fanno... ci vanno a distruggere...- [...] Cioè, **loro c’hanno problemi nel paese loro, noi c’abbiamo problemi nel paese nostro**, e allora?

- la mancanza di lavoro anche per gli italiani (“Però quando vengono qua a lavorare poi **tolgono il posto di lavoro ad un italiano**”).

L’unica argomentazione favorevole è stata che l’accoglienza non debba limitarsi alla cittadinanza, ma estendersi all’inclusione sociale (“Tutti dicono che gli devono dare la cittadinanza però non ha senso, tu gli devi dare un lavoro, non è che gli dai i soldi e basta. | L’elemosina...”).

## Il gruppo “pace”<sup>295</sup>

Anche l’avvio del gruppo di studenti che ha lavorato sulla “pace” è stato un *brainstorming*. Alcuni studenti hanno ricollegato la pace prevalentemente ad uno stato interiore (“unione, tranquillità, serenità; amore interiore; pace interiore”), ma anche ad una volontà (“volere pace”), ad una condizione che coinvolge anche gli altri (“amore; rispetto; amicizia; felicità reciproca; uguaglianza”) o una desiderabile (“sogno”).

Il gruppo ha presentato il proprio cartellone sul quale hanno raffigurato:

- l’ulivo, simbolo della pace;
- un bambino, rappresentazione dello sfruttamento minorile;
- la Bibbia, quale testo che “predica, manifesta, vuole la pace”;
- la pace tra gli stati e la guerra, “nel senso i paesi che sono più poveri soffrono la fame e sono pure in guerra di solito”;
- “i soldi perché le guerre sono sempre mosse da motivi economici”;
- “la guerra per la religione perché nella storia c’è stata una rivalità tra le religioni per decidere quella che potessero avere tutte le persone”;
- “la povertà che di solito o deriva dalla guerra o è un motivo per cui c’è la guerra”.

Per il gruppo la pace:

---

<sup>295</sup> Lezione 14, battute 501-657.

In realtà non ha un vero significato, **sono tutte le parole messe insieme, ognuna dà un proprio significato alla pace, cioè c'è chi può interpretarla come una cosa interiore e chi la interpreta come una cosa tra gli Stati o tra più persone.** È un... serenità... cioè, quando non sei preoccupato per qualcosa, quindi non ci sono le guerre...

Alcuni studenti hanno chiesto, a questo proposito, perchè esistano le guerre (Per questo fanno le guerre per la pace?) e come sia possibile ottenere una condizione di pace “se tutti vogliono qualcosa” (“Però come fai a fare la pace se tutti vogliono qualcosa? Non lo so”). Per il gruppo la guerra esiste “perchè **qualcuno non comunica** e visto che non c'è comunicazione uno non può capire quali sono i problemi degli altri” e che “**se tutti e due devono arrivare allo stesso obiettivo, quella cosa invece di averla uno si divide tra tutti e due**”. Gli studenti, continuando, restringono la portata universale della pace “anche nelle piccole cose”, chiedendosi come fare per raggiungerla (“Sì, magari, non per la pace in tutto il mondo, però anche nelle piccole cose... come...?”), cui è seguito il silenzio.

Alla domanda di Livia sulle “guerre per la religione” (“Io mi domandavo se secondo lei religione è uguale a pace, com'è che a volte si fanno delle guerre per la religione?”) il gruppo ha risposto che l'elemento problematico è legato al pensiero “che ci sia una religione che devono avere tutte le persone, invece non è vero”. A questo proposito, una studentessa, collegandosi ad alcuni contenuti sviluppati nella disciplina di Religione, ha aggiunto che le religioni, sia pur nella loro specificità e differenza, “però, se si uniscono, alla fine, hanno tutte lo stesso significato generale”, elemento confermato dal gruppo, che si è ricollegato alla conoscenza delle altre culture e, quindi, all'intercultura. La studentessa ha concluso con un interrogativo: “*Forse la diversità è un bene, no?*”, rimasto senza risposta.

Successivamente il gruppo ha elencato gli ostacoli al raggiungimento della pace – il potere<sup>296</sup>, il razzismo<sup>297</sup>, creare barriere<sup>298</sup> e la guerra<sup>299</sup> – per ognuno dei quali hanno scritto una frase, aspetto messo in rilievo da Livia (“Una caratteristica del lavoro di questi insegnanti è che hanno cercato delle situazioni per ogni aspetto che hanno inserito”). Uno studente, facendo riferimento a contenuti storici già sviluppati, ha sollevato il quesito sulla possibilità della guerra come difesa (“Se, per esempio, nella seconda guerra mondiale, la Germania attacca, gli altri paesi devono comunque difendersi con la guerra!”), ulteriormente specificato da Livia in riferimento “all'articolo della Costituzione in cui c'è scritto che la guerra è accettata come un mezzo di difesa”. (“Quindi è giusta la guerra come mezzo di difesa?”). Quando il gruppo ha espresso l'opinione che “la guerra è sbagliata anche come mezzo di difesa perchè è comunque guerra” (“Non c'entra niente la guerra per difesa”), Livia ha fatto l'esempio di alcune guerre per la libertà nella storia, come il Risorgimento (“Quindi anche una guerra per la libertà? Per esempio, il Risorgimento è stato sbagliato?”), creando un ragionamento in quei termini (“Cioè, in quel caso perché loro gli stavano facendo del male, cioè, più male di quanto gli avrebbe fatto la guerra e, quindi, alla fine non dava lati negativi.”).

In maniera simile agli ostacoli per la pace, il gruppo ha individuato gli elementi per raggiungerla, cui è seguita la lettura delle frasi reperite su Internet: uguaglianza<sup>300</sup>; aiutarsi<sup>301</sup>; dare

---

<sup>296</sup> “La sicurezza del potere seconda all'insicurezza dei cittadini. Quanto più grande è il potere tanto più grande è l'accuso”.

<sup>297</sup> “Si è sempre lo straniero di qualcuno. Imparare a vivere insieme è questo il modo di lottare contro il razzismo”.

<sup>298</sup> “Purtroppo sono più numerosi gli uomini che costruiscono muri di quelli che costruiscono ponti. Non esistono grandi progressi finché sulla terra esiste un bambino infelice”.

<sup>299</sup> “L'umanità deve porre fine alla guerra o la guerra porrà fine all'umanità”.

<sup>300</sup> “Cercare di avere parità tra tutte le persone del mondo senza discriminazioni e senza guerre per la ricerca di una razza superiore”.

meno valore ai soldi, dal momento che le guerre vengono anche per i soldi.. cioè per il potere (“Perché i soldi sono considerati troppo importanti, quindi una persona, per averli, crea anche guerre e cose che, poi, colpiscono le persone che in realtà non c’entrano niente.”)<sup>302</sup>; costruire ponti<sup>303</sup> e giustizia<sup>304</sup>.

Alcuni studenti hanno sollevato nuovamente il discorso sulla guerra come difesa, con un esempio che riguarda l’Italia (“Fai conto che occupano tutta l’Italia, che fai?”). Per il gruppo la guerra è sempre mossa da un motivo, personale o nazionale. Uno studente ha considerato la questione da un altro punto di vista, apportando una riflessione sul concetto giustizia, che è diversa in ciascun paese. Ne è scaturito un interrogativo da parte di un altro studente di come si faccia a raggiungere la pace se anche le giustizie sono tutte diverse e dal momento che non esiste una lista unica. Livia ha nominato, a tal proposito, i “trenta diritti fondamentali dell’uomo”, e ha concluso che “alla fine, si cerca il male minore”.

**Tabella 75 “È giusta la guerra come mezzo di difesa?” Il punto di vista di alcuni studenti**

|     |       |                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 624 | S     | Cioè, ma la cosa di prima sulla guerra per difendersi che è sbagliata, ma, <b>fai conto che occupano tutta l’Italia, che fai?</b> Cioè ti difendi per forza, che fai la scivoli su un’intera nazione?                                               |
| 625 | G3    | Cioè, <b>ci difendiamo</b> , però sapere scopo per cui ci attaccano, perchè senza scopo <b>non penso che ormai ci attaccano...</b> cioè fanno guerre senza uno scopo.                                                                               |
| 626 | S     | Secondo voi, perché <i>[ahem]</i> una persona può arrivare a fare le guerre per raggiungere l’obiettivo <i>[ahem]</i> della pace?                                                                                                                   |
| 627 | G3    | Ma non è solo una guerra per avere giustizia... <b>non è che fanno una guerra per giustizia, la fanno anche per scopi personali o per il loro paese</b> nel caso riguarda il paese, per avere più potere, per dominare sull’Europa, sull’America... |
| 628 | SS    | <i>(together) [indistinct talking]</i>                                                                                                                                                                                                              |
| 629 | Livia | So che stavo parlando per conto mio con il compagno, però il compagno stava dicendo delle cose interessanti                                                                                                                                         |
| 630 | S     | <b>La giustizia non è uguale per tutti, cioè ogni paese ha una propria giustizia.</b>                                                                                                                                                               |
| 631 | G3    | Pure qua in Italia è diversa tra tutti la giustizia... per esempio, per gli immigrati che arrivano... -                                                                                                                                             |
| 632 | S     | Eh, lo so... però per esempio in Cile è considerato un reato, però la polizia che uccide un altro che uccide molto di più, allora non viene considerato un reato.                                                                                   |
| 633 | G3    | Ma pure che uccidono un cittadino normale non fanno niente.                                                                                                                                                                                         |
| 634 | S     | <b>Ma come si fa a raggiungere la pace se anche le giustizie sono tutte diverse? Cioè non c’è una lista unica.</b>                                                                                                                                  |
| 635 | Livia | Facendo riferimento a dei valori fondamentali per tutti, come i <b>30 diritti fondamentali dell’uomo</b> .                                                                                                                                          |
| 636 | S     | Comunque dei valori più morali.                                                                                                                                                                                                                     |
| 637 | Livia | E poi, come diceva la Professoressa Bianchi, che a volte si cerca il male minore. In teoria anche la polizia dovrebbe uccidere solo in caso di aggressione, solo se non ci sono altri sistemi per fermare una persona.                              |
| 638 | G3    | Però a loro non gli fanno niente.                                                                                                                                                                                                                   |
| 639 | Livia | Dipende.                                                                                                                                                                                                                                            |
| 640 | C     | <i>[silence]</i>                                                                                                                                                                                                                                    |

Nella conclusione, una studentessa ha chiesto “che cosa si dovrebbe fare per stare in pace con se stessi”. Il gruppo ha fornito, anche qui, la sua visione:

<sup>301</sup> “Come obiettivo per raggiungere la pace c’è aiutare le persone più bisognose in modo da raggiungere l’uguaglianza globale”.

<sup>302</sup> “Il denaro fa l’uomo ricco, l’educazione fa signori”.

<sup>303</sup> “Ogni ponte dovrebbe unire due sponde”.

<sup>304</sup> “Agire in modo giusto. La pace non è soltanto il contrario di guerra, è quando noi agiamo in un modo giusto e quando tra ogni singolo essere umano regna la giustizia”.

Innanzitutto si dovrebbe **capire chi siamo**, anche **isolarsi per un certo periodo**, secondo me, per capire meglio, evitare di litigare e di **non pensare agli altri per pensare a se stessi**, **non nel senso di egoismo**, nel senso di non dare fastidio agli altri.

La constatazione finale di una studentessa riguardo all'accoglienza della diversità ha sintetizzato il senso di ogni discussione: "non tutti la pensano allo stesso modo" ("Perché, comunque, sui cartelloni c'è sempre scritto qualcosa degli immigrati, di aiutare anche quelli diversi da noi, ma, alla fine, secondo me, **non la pensano tutti nello stesso modo**").

### **Il gruppo "diritti umani"**<sup>305</sup>

Il gruppo diritti umani ha dato avvio all'esposizione con il racconto di un "film che si basa tutto sull'Educazione alla Cittadinanza Globale che era, comunque, il tema principale", definita, a parole di un professore, citato da uno studente, come "saper stare al mondo" ("Il prof Osso ha tirato fuori una definizione che può riguardare quest'Educazione alla Cittadinanza Globale"). Il *brainstorming* iniziale, pertanto, è stato sul "Saper stare al mondo", poiché,

quando abbiamo fatto il *brainstorming* sulla cittadinanza globale, no, e io avevo tirato fuori questo "saper stare al mondo" che, comunque, è proprio il termine giusto, **perché se non sai saper stare al mondo non puoi sapere che cosa sono i diritti, non puoi esercitarli, quindi si ricollega ai diritti umani**. Ecco perché l'abbiamo messo adesso.

Esso è stato ricollegato da alcuni studenti a: "uguaglianza", "non violenza", "ascoltare", "cittadinanza", "discriminazione", "prosperità", "salute", "non violenza" e, facendo riferimento alle tematiche degli altri gruppi, "sostenibilità" e "intercultura", confermato dal gruppo sui diritti umani ("Però è vero questo qua, il saper stare al mondo si ricollega a tutti i gruppi principalmente, quindi è giusto... significa essere un vero e proprio cittadino").

La dimensione della "quotidianità" è emersa quando uno studente ha proposto il termine "istruzione", che per il gruppo "può essere anche non solo quella scolastica, ma anche in attività quotidiane", tanto che, alla fine della frase, l'hanno aggiunta tra le parole dei compagni. È stata nominata nuovamente dal gruppo a seguito di due stimoli:

- la richiesta di uno studente di scrivere il termine "educazione", oltre (e non sostituito) a quello "istruzione" ("Abbiamo scritto 'istruzione' perché è più ferrata");
- l'interrogativo di Livia di esplicitare il collegamento con i diritti umani ("Non mi è chiaro il collegamento coi diritti umani").

Per uno dei suoi componenti, "lo stare al mondo" si ricollega ai diritti poiché "è un'azione quotidiana, che è una piccola cosa, però, comunque, è una cosa che uno la sa fare", importante "per saper stare al mondo, per fare un'azione quotidiana".

### **Tabella 76 Brainstorming sui diritti umani: istruzione, educazione e il mutuo in banca**

|     |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|-----|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 684 | S     | Ma avete scritto l'educazione?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 685 | G4    | Educazione? S-sì, <b>abbiamo scritto "istruzione", perché è più ferrata...</b> perché l'hanno detto due volte...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 686 | Livia | <b>Può scrivere "educazione"? Perché non è la stessa cosa.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 687 | G4    | Educazione.   <b>Con l'educazione si può anche imparare come, ho fatto anche l'esempio, che ne so, fare un mutuo in banca. Sì, perché saper stare al mondo significa anche fare quelle piccole cose che ti possono rendere la vita più semplice, perché se tu, ad esempio, sei un cittadino no, e vuoi andare a vivere insieme con una ragazza, se non puoi fare il mutuo non puoi essere indipendente... in quel senso dicevo...</b> |

<sup>305</sup> Lezione 14, battute 658-749.

- 688 Livia Mi scusi, però io sono limitata, ma non capisco, **non mi è tanto chiaro il collegamento coi diritti umani...**
- 689 G4 Perché il saper stare al mondo si ricollega ai diritti.
- 690 Livia Sì, **ma al mutuo come si ricollega?**
- 691 G4 **Probabilmente** il mutuo è perché può essere utile a saperlo perché, comunque, no, **il saper stare al mondo è un'azione quotidiana**, che è **una piccola cosa**, però, comunque, **è una cosa che uno la sa fare**, ed è sempre una cosa per saper stare al mondo, **per fare un'azione quotidiana**. Ecco perché l'avevamo scritto.

La questione dei diritti umani, ricondotta alla GCE, e, per collegamento, ad un “saper stare al mondo”, è stata declinata come “azione quotidiana” che, pur essendo “piccola”, è qualcosa che è possibile acquisire (“una cosa che uno la sa fare”). L'azione cui il gruppo si riferisce non è stata connotata come civica o di cittadinanza, ma come raggiungimento dell'indipendenza, simboleggiata dal “mutuo per andare a vivere insieme con una ragazza”.

Dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, l'autonomia dai genitori, anche sul piano concreto, è uno dei compiti di questa fase d'età: “questa indipendenza è necessaria per *disinvestire* parzialmente dai familiari ed entrare a far parte del mondo extra-familiare, *investendo* su un partner e/o un progetto di vita” (Oliverio Ferraris & Oliverio, 2002, p.199). In quest'ottica, per gli studenti in questione, immaginarsi cittadino (“se tu, ad esempio, sei un cittadino”) è stato accorpato all'immaginarsi già indipendente e fuori da casa, sapendo fare le piccole azioni quotidiane.

Dopo questa prima parte, il gruppo ha presentato il cartellone sui diritti umani, che, “com'è stato detto prima in precedenza anche dalla prof Livia varie lezioni fa, sono delle cose ‘a cui uno deve per forza che’ non vadano mai violate”. Il gruppo ha annoverato il “diritto all'uguaglianza”, collegato alle “leggi razziali, spesso violate con la discriminazione” che “coinvolge principalmente persone di colore”; a tal proposito, l'azione di Martin Luther King viene esaurita in una frase:

E, appunto, ci sono state persone che hanno fatto dei discorsi molto importanti su questa cosa come Martin Luther King, che era, appunto, discriminato e cose così.

La discriminazione, inoltre, investe anche altri gruppi, assumendo due forme:

il sessismo, come... appunto... a volte, capita che le donne vengono considerate inferiori in alcuni paesi, oppure con la sessualità vera e propria, quindi i diritti delle persone omosessuali che ‘vengono’ discriminati o cose così.

Un aspetto maggiormente approfondito ha riguardato la violenza dal punto di vista psicologico e fisico, spiegata in riferimento ad alcuni stimoli forniti, come il libro “Il covo di Fullo”:

Abbiamo trovato questa foto che parlava di questo ragazzo che veniva sempre ‘bullizzato’ da tutti gli altri [*ahem*] e che praticamente non poteva fare mai niente perché c'erano questi ragazzi più grandi, che era un covo dove non si poteva entrare, e non si poteva andare nemmeno in bagno perché c'erano loro.

e ad alcune esperienze didattiche, come la visione di un film sui diritti umani in Pakistan:

In alcuni paesi, come abbiamo visto nel film sui diritti umani in Pakistan, anche le bambine sono sfruttate anche per la prostituzione.

La domanda di una studentessa ha spostato l'attenzione sui diritti degli omosessuali, questione che ha occupato l'intero spazio espositivo di questo gruppo.



**Tabella 77 La discriminazione degli omosessuali. Il punto di vista di alcuni studenti**

|     |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 709 | S     | Prima Enea ha detto che c'era quella cosa che le donne venivano considerate inferiori e la discriminazione degli omosessuali. Io volevo sapere anche da parte di tutti cosa pensate di questa cosa, anche da Andi. Andi non parla mai... <b>Che cosa ne pensi?</b>                                                                                                                                                                                                |
| 710 | G4    | Che <b>secondo me non bisogna discriminarli... certo non è proprio</b> una cosa degli... gli omosessuali no... non è proprio <b>come fatto in natura</b> , però, cioè, non bisogna discriminarli.                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 711 | Livia | Ma se ci sono gli omosessuali, perché pensi che sia contronatura l'omosessualità?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 712 | G4    | Perché sono stati creati gli uomini e le donne...-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 713 | Livia | Ma sono stati creati anche gli omosessuali.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 714 | G4    | Però <b>Dio ha creato Adamo ed Eva, maschio e femmina</b> . Allora, cioè, comunque, non è un fatto naturale... se hanno creato uomo e donna significa che deve essere...   Però ci deve essere rispetto religioso.                                                                                                                                                                                                                                                |
| 715 | S     | Ma se loro non ti fanno niente, alla fine, comunque, gli devi portare rispetto, cioè, è ovvio!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 716 | Livia | <b>E se uno non li considera normali li discrimina in qualche modo, no?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 717 | G4    | Beh, <b>forse lui voleva esprimere un altro concetto-</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 718 | Livia | <b>Fallo esprimere a lui, è il suo concetto, no? Nessuno di noi può dire se è giusto o sbagliato.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 719 | G4    | <b>Beh, è giusto</b> perché, <b>in un concetto religioso</b> , è stato creato Adamo ed Eva, cioè maschio e femmina-                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 720 | Livia | E sta esprimendo la sua idea religiosa.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 721 | G4    | ...e <b>sotto un aspetto scientifico</b> sono nate tante persone insieme, quindi potrebbe essere vero che sono nati due... che sono stati creati due maschi... che -                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 722 | SS    | [ <i>↑loudly</i> ] [ <i>indistinct talking</i> ] Ma che 'vor di'?!   Ma allora mica gli omosessuali possono fare figli!   [ <i>↑loudly</i> ] [ <i>indistinct talking</i> ]   Ma che 'stà a di'!                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 723 | G4    | ...sicuramente i religiosi, anche da parte del Cristianesimo e di altre religioni che, però, adesso, non le ho presenti, comunque, per quanto riguarda il Cristianesimo, sono state creati Adamo ed Eva e, quindi, maschi e femmine, quindi per alcuni religiosi potrebbe essere che non... non che li discriminano... però possono pensare che l'omosessualità sia una cosa estranea alla loro religione... sì, <b>è una cosa estranea alla loro religione</b> . |
| 724 | S     | Allora, <b>io sono religiosa, ma, seriamente, discriminare per il suo orientamento sessuale è proprio una cavolata</b> , cioè, scusa, sono persone come noi, non importa la religione... poi se hanno fatto Adamo ed Eva da un uomo e da donna che c'entra? Secondo me, l'amore è una cosa unica, cioè può nascere tra due persone dello stesso sesso e può nascere tra due persone del sesso opposto... può essere anche l'amore per se stessi...                |
| 725 | G4    | Ma la domanda di Nevio era perché nella religione vengono discriminati, perché <b>è dalla religione che nasce questa cosa...</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 726 | S     | <b>Sì, ma adesso pure la religione, pure il Papa, non li discrimina più.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 727 | G4    | Sì, ormai i religiosi adesso hanno una <b>mentalità più aperta</b> -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 728 | S     | Sono le persone che hanno una <b>mentalità chiusa</b> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 729 | G4    | Sì, questo è vero. La <b>religione</b> , però, ormai è diventata... è una <b>cosa anche un po' soggettiva</b> perché, alla fine, <b>non si può sapere mai al 100% che cosa è vero o no... è sempre un qualcosa di opinioni</b> .                                                                                                                                                                                                                                  |

Le argomentazioni degli studenti rispetto all'omosessualità hanno spostato il focus sulla religione ("Perché è dalla religione che nasce questa cosa") e sulla visione tradizionalista della famiglia generata da un uomo e una donna, come Adamo ed Eva nella Bibbia. All'interno di questa prospettiva ("è giusto in un concetto religioso"), l'omosessualità è qualcosa di estraneo. All'opposto, per gli studenti con opinioni contrarie non si tratta di una questione religiosa, ma di mentalità chiusa di alcuni:

Anche io sono abbastanza attiva, ma questo è essere cristiani con una mentalità chiusa, questa è una cosa soggettiva, perché io non sono così"; "Io non sono d'accordo [...] sugli omosessuali, di discriminarli, non significa soltanto dalla religione, perché pure una persona atea, che non crede, che non è religiosa, può anche discriminarli.

La conclusione è che nella religione, "non si può sapere mai al 100% che cosa è vero o no... è sempre un qualcosa di opinioni". In seguito, alcuni studenti hanno collegato il discorso dell'omosessualità al "libero arbitrio":

L'omosessualità può essere anche collegata al fatto del libero arbitrio perché le persone possono scegliere l'orientamento, non è che accade qualcosa che non possono scegliere... quindi hanno libertà di scelta.

e alla differenza tra discriminazione e “non condivisione rispettosa” (“Ma ci sono anche religiosi che non la discriminano... persone che non gli sta molto a genio, però comunque le rispettano.”). Una studentessa ha aperto l'interrogativo sui matrimoni tra omosessuali (“Posso capire che Dio li ha creati così, però, perché non li possono far sposare nella Chiesa?”), interrotto da Livia per “mancanza di tempo”.

**Abbiamo solo 5 minuti, l'argomento è interessantissimo, se volete esporre qualcos'altro** - chiede ai professori se vogliono continuare su questo discorso in particolare- [...] ... o continuare su altri diritti, per esempio i diritti dei disabili. Questo è un argomento che faremo a parte, **se volete aggiungere qualcosa su altre argomenti**-

Il gruppo ha concluso l'esposizione elencando brevemente “le cose che possono aiutare i diritti umani”:

- “una migliore distribuzione economica, **non che alcuni sono più ricchi, altri meno ricchi e altri poveri** e rimangono sotto i ponti, ci dovrebbe essere uguaglianza economica”;
- “poter fare ciò che si vuole, cioè che una persona può fare quello che vuole **senza essere discriminato**”;
- “l'uguaglianza tra i due sessi, quindi l'uomo e la donna non devono essere diversi, “**non che la donna non serve a niente e l'uomo è più potente**”;
- “i bambini non devono scappare per forza dal loro paese e, quindi, devono avere una **possibilità di rimanere dove sono nati e dove vogliono stare**”;
- **l'istruzione per tutte le persone**, non solo per chi è più ricco o per chi è di quella nazione.

Questi aspetti richiamano, in parte, alcune questioni della GCE critica<sup>306</sup> e, in parte, l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (UNESCO, 2017b).

### 6.3.5. Il diritto alla libertà di movimento, all'asilo politico e alla cittadinanza

Diana ha progettato le sue lezioni in questo modo:

1. esposizione del lavoro di tre gruppi sui seguenti argomenti: “Cause e conseguenze delle migrazioni” (gruppo 1); “I numeri dei migranti in Italia e in Europa” (gruppo 2); “Provvedimenti legislativi nazionali sull'immigrazione” (gruppo 3) (*lezione 18*);
2. esposizione del lavoro di tre gruppi sui seguenti argomenti: “Le migrazioni nella storia” (gruppo 4); “Ottocento e Novecento” (gruppo 5); “Le migrazioni interne dell'Italia” (gruppo 6); “Il lavoro dei migranti in Italia” (prima parte) (gruppo 7) (*lezioni 19-20*);
3. esposizione del lavoro di tre gruppi sui seguenti argomenti: “Il lavoro dei migranti in Italia” (seconda parte) (gruppo 7); “La vita dei migranti in Italia e in Europa” (gruppo 8); “I casi dell'attualità sull'immigrazione” (gruppo 9) (*lezione 21*).

Come nelle lezioni di Livia, la comunicazione dei contenuti durante lo svolgimento di tutte le lezioni ha riguardato preminentemente gli studenti, mentre quello in apertura e chiusura l'insegnante. Dal momento che l'esposizione dei gruppi ha evidenziato degli aspetti comuni, l'analisi è stata organizzata secondo tre aree: avvio delle lezioni, esposizione degli studenti e conclusione delle lezioni.

---

<sup>306</sup> Cfr paragrafo 1.3.2.2. capitolo 1.

## Avvio delle lezioni

Diana ha predisposto sin da subito l'ambiente d'apprendimento, esortando gli studenti a prepararsi alla lezione "in un secondo" e "velocemente". In un crescendo di interventi disciplinari al fine di ripristinare il silenzio dato il brusio e il rumore di fondo ([buzz]), Diana ha ricordato la verifica finale dell'unità didattica ("Non avete forse preso atto di una cosa che adesso vi ricordo") che, dal punto di vista della ricerca educativa, è inquadrato al ricorso alla sua autorità in quanto figura burocratica (Pace, 2003).

Tabella 78 Avvio della lezione

|       |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3     | Diana | Basta! Sistemate tutto perché la lezione sta cominciando! Ritirate tutto <b>in un secondo</b> oppure buttate! Hai capito? Sistema <b>velocemente</b> !                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 4     | SS    | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 7     | Diana | Prima di tutto ci mettiamo in ordine tutti quanti, però.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 8     | SS    | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 9     | Diana | <b>Allora, forse non ci siamo spiegati.</b> Voi avete già cominciato con la professoressa Minù questo lavoro di introduzione al concetto che stiamo studiando della migrazione. Che cosa significa il concetto di migrazione, che ha anche diverse... <b>Giovanni, prendi un foglio di carta!</b> [...] <b>Non avete forse preso atto di una cosa che adesso vi ricordo.</b> Noi presumibilmente o mercoledì 13 o giovedì 14 <b>faremo una verifica</b> sugli argomenti che abbiamo trattato in queste ore, quindi su tutto quello che ci siamo detti. Allora, a maggior ragione, io vi invito a prendere appunti. Faremo anche questo. [...] |

Questo aspetto è emerso anche all'avvio delle lezioni successive, in cui Diana, constatando che gli studenti non abbiano preso appunti, ha ricordato nuovamente il "doppio voto" della verifica a fine lavori.

Allora l'altra avevo notato un particolare, che **voi non prendete appunti. Io ve l'ho già detto:** guardate che noi faremo una verifica per cui io e la Professoressa Minù lavoreremo insieme ai questionari, poi faremo la **verifica** e poi daremo il **voto**. Alla fine abbiamo deciso che quel voto lo condividiamo, appunto perché abbiamo condiviso questo lavoro, varrà tanto per me quanto per lei. **Doppio voto.** Mi sono spiegata? Sta di fatto che se voi non prendete appunti vorrei sapere come voi presumiate di dover seguire. E allora non mi piace che di volta in volta vi debba richiamare. Allora, silenzio! Basta! Poi facciamo la verifica<sup>307</sup>.

Allora. [*loudly*] Ascoltiamo? **Ricordatevi che noi abbiamo la verifica.** [*slowly*] Voi avete la verifica che io e la professoressa Minù correggeremo insieme il 14. Quindi... **su questi argomenti che abbiamo trattato...** per cui foglio, penna che non vedo sui banchi... vedo soltanto gli zaini che così, di per sé, non servono<sup>308</sup>.

In seguito Diana ha inquadrato l'immigrazione all'interno del panorama politico nazionale dell'attualità. In particolare, tra i provvedimenti legislativi in materia di ordine e sicurezza pubblica, il riferimento è al "Decreto Sicurezza", approvato in maniera definitiva da Camera e Senato, e il primo con la firma dell'allora Ministro dell'Interno Matteo Salvini.

**Perché siamo partiti a parlare di immigrazione?** Perché avete visto, e lo vedremo meglio dall'esposizione proprio oggi, che da settembre abbiamo ripreso a discutere riguardo ai provvedimenti legislativi... in quel caso era un decreto... poi è diventata legge a dicembre, come voi sapete con Salvini, che riguarda la sicurezza e la migrazione. **Noi dobbiamo capire che cosa è cambiato, e dobbiamo soprattutto andare a studiare e individuare come mai emerge questo problema, per quale motivo delle persone rinunciano alle proprie abitudini e alle proprie consuetudini e si spostano.**

<sup>307</sup> Lezione 19, battuta 1.

<sup>308</sup> Lezione 21, battuta 15.

L'obiettivo esplicitato ha assunto una duplice connotazione. La prima è stata quella di comprendere il fenomeno globale quale i flussi migratori sia dal punto di vista della politica nazionale attuale ("Noi dobbiamo capire che cosa è cambiato") sia da quello degli emigranti, delle persone che lasciano il proprio paese per stabilirsi in un altro ("studiare come mai emerge questo *problema*, per quale motivo le persone si spostano").

L'approfondimento della questione dei flussi migratori è stata orientata a comprendere la logica della politica nazionale, in base alla quale essa è stata inserita all'interno di un discorso su sicurezza e ordine pubblico. L'uso del termine "rinunciare" potrebbe far pensare ad una connotazione specifica del termine generico di migrante ("immigrato"), con riferimento ai fattori espulsivi, o "push factors", e legato ad una costrizione più che ad una scelta volontaria (è il caso, ad esempio, di rifugiati, sfollati, profughi).

La seconda è stata quella di inquadrare la questione dal punto di vista dei diritti umani, ricondotta alla sua valenza per la cittadinanza globale, connotata quale diritto inalienabile dell'uomo, poiché, come Diana dirà a fine lezione, "non siamo solo cittadini del nostro Stato".

Sono andata a fare anch'io una piccola ricerca rispetto alla "**Dichiarazione Universale dei Diritti Umani**". Penso che anche voi nell'andare a cercare che cosa si sta facendo rispetto ai migranti sarà venuta fuori, credo, la "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani", e mi ha fatto piacere leggere questa espressione che vorrei che voi vi annotaste. Fa parte di uno di quelli che ha collaborato alla stesura della "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani". Dice... sto parlando delle parole di **John Humphrey**. [...] Dice questa frase [...] **Scriviamo questa frase poi ci riflettiamo un po'**. La frase è questa: *[reading]* "È il più elaborato... *[←slowly]* **è il più elaborato cestino di carta straccia mai inventato**". Aveva collaborato alla stesura della "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani" e l'ha definita così, dicendolo in modo ironico però, a 70 anni dalla sua costituzione, perché ha compiuto esattamente 70 anni... il 10 dicembre 1948 è uscita la "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani". E colui che aveva collaborato e aveva presieduto la Commissione che ha elaborato la "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani" ha espresso questo giudizio e si è espresso in questi termini: "È il più elaborato cestino di carta straccia mai inventato". Cestino, ha usato questo termine, cestino. Quello che è scritto negli **articoli 13, 14 e 15** - che io spero qualcuno di voi riporterà nell'esposizione di oggi e nei prossimi giorni - è stato in un certo senso stracciato da questa dichiarazione. Mi sono spiegata? Poi andremo a vedere qual è. **Per ora partiamo da questa definizione** che viene usata in modo ironico, però non perché... sicuramente non pensava che chiunque avrebbe potuto a settant'anni esattamente dalla stesura, andare a **stracciare quei diritti che erano stati studiati e analizzati**. Mi sono spiegata? Poi vediamo se alla fine dell'ora, quindi, alla fine delle introduzioni - perché devo lasciare spazio, ovviamente, ai gruppi che devono parlarne - vi dirò quali articoli sono stati messi in discussione... oppure alla fine dell'esposizione di tutti i gruppi perché può darsi pure che vengano fuori dalla vostra esposizione. Allora, cominciamo con il primo gruppo. Ricordatevi di **seguire attentamente perché poi parleremo** tanto dell'esposizione e delle domande quanto di **quello che vi è più utile per avere chiarezza**.

Alla fine della prima lezione, Diana ha parlato nuovamente della "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani" nella sua valenza di "carta straccia", citazione di uno dei suoi "padri fondatori", John P. Humphrey. Il riferimento di Diana, in particolare, ha riguardato il primo comma dell'articolo 13, per cui ogni individuo avrebbe "diritto alla libertà di movimento e di residenza entro i confini di ogni Stato", proprio quello che, considerando la politica nazionale ("la legge per poter garantire la sicurezza sul nostro territorio"), sarebbe stato limitato in nome della sicurezza.

#### Tabella 79 La libertà di movimento e di residenza entro i confini di ogni Stato

|     |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|-----|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 199 | Diana | Va bene. Allora vi ricordate che eravamo partiti da una mia considerazione alla " <b>Dichiarazione Universale dei Diritti Umani</b> " così chiudiamo con... Allora, si dice che con questa "carta straccia"... allora, noi siamo partiti con la definizione per cui uno dei padri fondatori di questa "carta" si era espresso dicendo che era carta straccia, "il più elaborato cestino di carta straccia mai inventato". <b>Lo diceva in modo ironico</b> . In realtà, se noi andiamo a leggere l' <b>articolo 13</b> - e poi penso che, ovviamente, ci dobbiamo fermare - diceva - e si dice che in questo caso <b>la legge di Salvini è venuta meno all'articolo 13</b> - parte da questo presupposto. L'articolo 13, comma 1, dice: <i>[reading]</i> " <b>Ogni individuo ha diritto alla libertà di movimento e di residenza entro i confini di ogni Stato</b> ". Quindi |
|-----|-------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

tutto è partito, se poi vi ricordate, dicendo che **l'immigrazione è sicurezza...** Salvini... il testo si chiama in questi termini... cioè è una legge per poter garantire la sicurezza sul nostro territorio. Allora, **però**, facendo questo e proponendo la sicurezza, ha limitato in qualche modo il primo comma dell'articolo 13. Ci siamo?

- [...] [...] [...] 203 Diana Il concetto dovrebbe essere che qui **non siamo solo cittadini del nostro Stato**. Se stiamo parlando ovviamente di persone che hanno, ovviamente, un comportamento corretto, che sono in cerca - abbiamo detto che le **motivazioni** possono essere tante - tra queste motivazioni ci può essere anche quella di andare in uno Stato... **vi ricordate Jonas, si chiamava così il ragazzo che abbiamo visto nel film [inaudible] che ha detto che lui avrebbe voluto studiare?**
- 204 SS (together) [indistinct talking]
- 205 Diana Lui aveva detto che aveva interesse che il tempo venisse prolungato perché lui non poteva garantire di trovare un lavoro ed entro sei mesi imparare la lingua e studiare... e ringraziava Salvini, ma allo stesso chiedeva di poter rimanere per un tempo che gli permettesse di garantire la fine dei suoi studi e in ciò dimostrare nell'arco di un anno di aver imparato perfettamente la lingua italiana e di saper parlare in modo disinvolto. Quindi **dobbiamo sempre immaginare**, soprattutto per questi spostamenti che si verificano, **che noi ci spostiamo, ovviamente, da uno Stato all'altro, ma abbiamo una sorta di pregiudizio quando vediamo una persona che è indigente...**

Ha richiamato, a tal proposito, un film che la classe aveva visto proprio su questi temi, nominato da alcuni studenti in una lezione con l'insegnante Minù e durante l'esposizione del lavoro del primo gruppo. Per Diana, il film può essere usato come spunto per riflettere, dal proprio punto di vista, delle proprie libertà ("**Noi** ci spostiamo, *ovviamente*, da uno Stato all'altro") e di come queste dovrebbero facilitare la comprensione di chi, al contrario, non le ha ("Ma abbiamo una sorta di pregiudizio quando vediamo che una persona è indigente").

## Esposizione degli studenti

Diana ha indicato agli studenti che cosa si aspetta che sia fatto all'avvio della prima lezione, vale a dire un'attività strutturata in tre fasi: esposizione del lavoro di ricerca da parte del gruppo di studenti mentre il gruppo classe ascolta e prende appunti; spazio per le domande alla fine della presentazione e valutazione finale da parte del gruppo classe.

Alla fine della loro esposizione voi **dovete** rivolgere delle domande, **dovete** seguire attentamente, rivolgere delle domande ed esprimere anche un **giudizio** se i concetti sono stati esposti in modo chiaro e rispondendo rispetto alla consegna. [...] Allora, prima che loro comincino l'esposizione, **voglio vedere** sul banco un foglio nel vostro quaderno in cui vi annotate argomento per argomento perché **dobbiamo** riflettere su quello che loro ci stanno proponendo.

Tale struttura viene ribadita anche all'inizio della lezione successiva e con modalità simili.

Ci sono tre fasi che **dobbiamo** rispettare. Prima l'esposizione in ordine. La seconda fase voi potete rivolgere domande. La terza fase **noi giudichiamo** la qualità dell'esposizione e anche la competenza nelle risposte. D'accordo? Perché nel momento in cui qualcuno fa una domanda **bisogna rispondere adeguatamente** da parte del gruppo che sta esponendo.

Sempre nella lezione successiva, Diana, in risposta alla domanda di uno studente, ha specificato i criteri di valutazione dell'esposizione e della prova finale:

È vero che gli antichi dicevano: "Repetita iuvant", però sta diventando un "Repetita" eccessivo, eh. Allora, **è ovvio che all'esposizione io metto una valutazione** nel merito, è un "**più**", **non è che è un interrogazione a tutti gli effetti**. Poi, **nel quadro complessivo della persona** io mi rendo conto del lavoro che avreste potuto fare, del lavoro autonomo, del **lavoro di gruppo**. Quanto è importante il lavoro di gruppo? Per me è importantissimo. Un conto è lavorare isolatamente - quando lavori da solo ti regoli i tuoi tempi - un fatto è commisurare i propri tempi, lavorare con gli altri e dare spazio di parola agli altri. Questo vuol dire un senso di responsabilità superiore. Mi sono spiegata? Quindi io dò un valore, non è un valore numerico, in questo caso ha un valore "**più**", "**meno**". [...] Mi sono spiegata? Questo per l'orale. Poi per quanto riguarda lo scritto, per quale motivo noi faremo un **questionario**? Proprio perché più volte

succede di dover apprendere un altro **valore aggiunto**. Qual è l'altro valore aggiunto? **Ascoltare gli altri**. Voi siete abituati... noi siamo abituati – ci possiamo aggregare anche noi tutti – a non ascoltare gli altri, a fare la nostra esibizione. A scuola insegniamo a lavorare in modo comunitario nel rispetto degli altri.

Il lavoro in coppia o in piccoli gruppi, la discussione su questioni globali successivo alle presentazioni e l'analisi di problemi nazionali ed internazionali attraverso fonti visive e multimediali sono annoverati tra le modalità didattiche della GCE, tanto più appropriate quanto più varie e integrate nei programmi di studio esistenti (“...*This variability is necessary to gain the best explanation of GE issues for students... the most appropriate is the incorporation of global issues into the existing curricula...*”) (Mracová, 2016, p.66).

In virtù di questa struttura generale, di ogni esposizione da parte degli studenti sono stati approfonditi quattro aspetti:

1. l'argomento generale e le micro-aree trattate, nell'ordine in cui sono state presentate;
2. gli interventi dell'insegnante durante l'esposizione;
3. le domande al termine dell'esposizione;
4. la valutazione finale.

Per quanto riguarda l'avvio dell'esposizione, il gruppo ha introdotto alla classe l'argomento trattato oppure lo ha fatto solo a seguito di una domanda posta dall'insegnante o dalla classe.

Durante l'esposizione degli studenti, gli interventi dell'insegnante sono stati di due tipi:

- linguistici: correzione di un errore, anticipazione di un termine, ripetizione/riformulazione di un concetto;
- contenutistici: approfondimento di aspetti diversi della questione, estensione di un concetto.

Le domande al termine dell'esposizione richieste dall'insegnante alla classe sono state divise in due tipologie:

- domande di base, a cui gli studenti hanno risposto ripetendo emerso durante l'esposizione (“risposte-ripetizione”);
- domande di sviluppo, a cui è seguito un approfondimento di nuove questioni o di un aspetto diverso di un problema (“discussione”).

La valutazione finale è stata data sotto forma di feedback che ha assunto due forme:

- tra pari, a partire dalla domanda dell'insegnante che ha chiesto alla classe se l'esposizione fosse stata chiara (“indiretta”),
- dall'insegnante al piccolo gruppo, che ha commentato l'esposizione rivolgendosi ad esso (“diretta”).

La tabella riassume le categorie che sono emerse progressivamente dall'analisi dell'aspetto comunicativo dell'esposizione degli studenti.

**Tabella 80** Categorie emerse dall'analisi dell'esposizione degli studenti

| <b>Fasi</b>           | <b>Descrizione</b>                                                                                            | <b>Esempio</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Avvio                 | Argomento introdotto                                                                                          | <i>Noi abbiamo approfondito...</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|                       | Argomento esplicitato quando richiesto                                                                        | <i>Qual è il titolo delle slide? Ah sì, il titolo è...</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Svolgimento           | Argomento sviluppato attraverso uno, due, tre, ecc. concetti.                                                 | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abbiamo identificato i <b>principali paesi</b> dove i migranti cercano di arrivare.</li> <li>- Io vorrei aprire una parentesi sulle <b>conseguenze</b>.</li> <li>- Poi abbiamo anche voluto... diciamo sottolineare anche la <b>differenza tra i rifugiati, i profughi di guerra e i migranti</b>.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|                       | Supporto di immagini (foto, mappe, grafici, istogrammi)                                                       | <i>In questo <b>istogramma</b> abbiamo identificato i principali paesi dove i migranti cercano di arrivare.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Interventi Insegnante | Linguistici: correzione di un errore, anticipazione di un termine, ripetizione/riformulazione di un concetto. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Durante le Guerre dei Persiani e anche nelle guerre interne tra greci e greci 'le Guerre' del Peloponneso". "<b>La "Guerra del Peloponneso"</b>.</li> <li>- In modo da poterlo inserire all'interno del contesto societario [sic] in maniera più rapida. Questo, invece, non è accaduto in Ungheria – "<b>Sociale, non societario</b>".</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                       | Contenutistici: approfondimento di aspetti diversi della questione, estensione di un concetto                 | <i><b>Quando tu parli dell'influenza... di questo flusso di stranieri albanesi e via dicendo, è stato legato ovviamente alla caduta del "Muro di Berlino". Il "Muro di Berlino" che è caduto...? [silence] Nel 1989. Siamo d'accordo? Quindi il flusso poi dall'est verso... perché tu metti tutto in un'unica... Tunisia... e albanesi. No. Quando noi parliamo di albanesi parliamo ovviamente dell'Est, poi parliamo conseguentemente della caduta di alcuni governi all'interno di questi paesi per cui l'apertura... loro non potevano uscire dall'Albania. A un certo punto, dopo la caduta del "Muro di Berlino" abbiamo anche la caduta di tutti i governi dittatoriali presenti in alcuni territori.</b></i> |
| Domande               | "Domande-ripetizione" su aspetti già sviluppati                                                               | <i><b>Non ho capito bene</b> la differenza tra rifugiati e profughi.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|                       | Domande conoscitive su aspetti non sviluppati                                                                 | <i><b>Perché avete parlato</b> della differenza tra l'uomo più ricco del mondo e quello più povero del mondo?</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Risposte              | "Risposte-ripetizione" su aspetti già esposti (ripetizione)                                                   | <i>Allora [...] la violenza, dicevamo, coinvolge, appunto, grandi numeri di popolazione, mentre i rifugiati possono essere poche persone.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|                       | Discussione a partire da una domanda e dalla risposta su altri argomenti                                      | <i>Volevo dire un'altra cosa [...]</i><br><i>Sì, ti ricordi quando abbiamo visto il film...?</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Valutazione           | Indiretta: l'insegnante ha chiesto alla classe com'è stata l'esposizione                                      | <i>Allora, è stata chiara l'esposizione? Sì!</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|                       | Diretta: l'insegnante ha fornito un feedback direttamente al gruppo                                           | <i>Per adesso devo dire che l'esposizione è stata chiara, lineare.</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

In riferimento ai quattro aspetti considerati – argomento; interventi dell'insegnante; domande; valutazione – l'analisi ha evidenziato quanto segue.

I contenuti hanno riguardato la dimensione socio-culturale, storica, economica e politica del fenomeno, approfondita prevalentemente da un'ottica nazionale, con un accenno al contesto europeo ed extraeuropeo. La dimensione globale, quando presente, è stata considerata in relazione al contesto nazionale. Inoltre, quasi tutti gli argomenti sono stati riferiti adottando una o due prospettive e attraverso un numero limitato di contenuti.

**Tabella 81 I flussi migratori da diversi punti di vista**

- G1 Io vorrei aprire una parentesi sulle **conseguenze** saltando... **tenendo in considerazione tre punti di vista**, ovvero il punto di vista del paese di partenza, del paese di arrivo e anche sul piano socio culturale. [...] Attualmente sappiamo che circa due terzi della popolazione mondiale vive in **Stati economicamente deboli**. Uno studio del 1960 ha rilevato che l'uomo... diciamo che il **quinto uomo più ricco del mondo** possedeva un reddito quindici... no... trenta volte superiore rispetto al **quinto uomo più povero**. [...] Infatti un aspetto molto importante riguardo... riguardo alla... al fenomeno della migrazione è la differenza tra... il **rapporto tra l'espansione demografica e lo sviluppo economico**. Per esempio gli **Stati del Terzo Mondo e dell'ex Unione Sovietica** soffrono di mancanza di capitali, di conoscenze tecniche *[ahem]* e scientifiche.
- G3 Noi ci siamo concentrate del provvedimento dell'**attuale governo sull'immigrazione**. Attualmente a occuparsi di questo tema è uno dei personaggi più *[ahem]* importanti del panorama politico italiano, ovvero Matteo Salvini.
- G4 **La migrazione nella storia**. La migrazione è un **fenomeno antico quanto l'uomo**. **Sin già in epoca preistorica la migrazione ha consentito l'evoluzione dei continenti**. La migrazione di per sé è un fenomeno che vede spostarsi... *[ahem]* che vede spostare dei popoli *[ahem]* parte di questi... *[ahem]* vabbè... paesi che li ha visti nascere verso altri Paesi. Le **cause** dell'emigrazione sono tante.
- G7 **Il lavoro dei migranti in Italia**. In larga parte chi arriva in Italia deve affrontare un **percorso per integrarsi nella nostra società**. Una delle prime vie con cui si può risolvere questa integrazione è il **lavoro**.

La comunicazione linguistica di tali argomenti si è avvalsa in larga parte della parola orale, quindi di un unico codice comunicativo, ed è stata supportata in minima parte da immagini, quali foto, diagrammi e mappe, senza nessun riferimento alle fonti. Pur trattandosi di una Presentazione in PowerPoint, infatti, i problemi tecnici sopraggiunti hanno impedito di utilizzare il computer e il proiettore, come emerso dalla fase di preparazione all'esposizione, di cui sotto è riportato un esempio, tratto dalla lezione 18.

**Tabella 82 Comunicazione orale supportata da immagini**

- |    |       |                                                                                               |
|----|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| 82 | Diana | Ci siamo? <b>Ci sono problemi?</b>                                                            |
| 83 | G2    | <b>Non si può aprire...</b>                                                                   |
| 84 | SS    | <i>[buzz]</i>                                                                                 |
| 85 | Diana | E allora se non lo possiamo fare spegnete tutto, dai.                                         |
| 86 | G2    | Però, Prof, abbiamo una parte che proprio abbiamo degli schemi con i numeri e le statistiche. |
| 87 | Diana | <b>E allora o li enunciate o li commentate... se non funziona, non possiamo fare altro.</b>   |
| 88 | G2    | <b>Che 'sfiga'!</b>                                                                           |
| 89 | Diana | <b>Non possiamo perdere altro tempo.</b>                                                      |

La trascrizione degli aspetti formali del parlato, inoltre, ha permesso di evidenziare un alto numero di sovrapposizioni, interruzioni, pause o emissioni vocali diverse dal linguaggio. Rispetto ad essi l'insegnante è intervenuta al fine di rettificare eventuali errori, ricollegabili alla velocità e alla bassa strutturazione dell'esposizione.

Per quanto riguarda gli interventi dell'insegnante, essi hanno riguardato, in particolare, il quadro socio-politico dell'attualità, con un focus sull'aspetto storico nazionale dell'emigrazione, in linea con gli obiettivi esplicitati in apertura. Durante le esposizioni dei gruppi, Diana ha fatto luce prevalentemente su questi aspetti, come mostrato dalla tabella 81, riferiti alle lezioni 18 e 21.



**Tabella 83 Rilievo ai contenuti ritenuti principali**

|     |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 164 | G3    | Noi ci siamo occupate di- [Noi ci siamo concentrate del provvedimento dell' <b>attuale governo sull'immigrazione</b> ].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 165 | Diana | <b>Oh, questo mi sembra molto interessante</b> perché in realtà è il problema che voi sapete è stato affrontato nel corso degli anni. Abbiamo dei provvedimenti, invece, dell'attuale governo sull'immigrazione, e io mi riaggancio per quello della premessa da cui eravamo partiti... la frase che vi detto sulla "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani".                                                                                                                                                                                      |
| 189 | G3    | Allora ci sono... le <b>cause</b> dell'immigrazione sono varie. Per esempio, gli immigrati per... per cause economiche, per sfuggire alla povertà o per trovare un tenore di vita più alto oppure alimentari, per esempio la mancanza di cibo o tali... tali da non soddisfare il fabbisogno <i>[ahem]</i> quotidiano -                                                                                                                                                                                                                                |
| 81  | Diana | Si poteva studiare molto più attentamente perché <b>questo era il problema più importante: l'utilizzo di queste persone all'interno della nostra economia</b> . Erano tanti gli argomenti. Anche quando... torno a dire che quando si parla di quello, nelle altre vie per contrastare lo sfruttamento forse sarebbe stato opportuno, e sarebbe venuto subito fuori leggendo i risultati della ricerca, il <b>famoso caporalato</b> che è oggetto di analisi soprattutto per quanto riguarda il Sud Italia nella raccolta di alcuni prodotti agricoli. |
| 190 | Diana | <b>Però questi elementi li abbiamo già visti</b> , e va bene che tu li abbia esposti qui... <b>possiamo andare un po' più a fondo?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 191 | G9    | Sì, ma vorrei dire che comunque questi li avevo già <i>[ahem]</i> fatti prima che tutti -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 192 | Diana | Ma sicuramente. Sicuramente questa è stata l'occasione per andare a vedere da solo quali siano... tu e Giovanni insieme... per andare a vedere, e avete fatto bene a svilupparlo, però <b>cerchiamo di andare avanti e di guardare, perché questo l'abbiamo già sentito, argomenti che ci attirino di più.</b>                                                                                                                                                                                                                                         |

Anche nella parte della prova curata da Diana, sopra analizzata<sup>309</sup>, più della metà dei quesiti ha riguardato la dimensione nazionale del fenomeno della migrazione, sia dal punto di vista storico (migrazione interna in Italia; condizioni dei migranti italiani arrivati in USA tra Ottocento e Novecento) che da quello della politica dell'attualità (provvedimenti previsti nel decreto-legge 113/4 ottobre 2018 in merito al problema dell'arrivo dei migranti in Italia).

Sempre in merito agli interventi dell'insegnante, in alcuni casi Diana ha rimarcato un aspetto introdotto dagli studenti per fare una riflessione sulla questione emersa, come nello stralcio delle lezioni 19-20 sotto riportato.

**Tabella 84 "Guadagnare migranti". La dimensione economica dell'accoglienza**

|     |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|-----|-------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 214 | G6    | Gli ultimi dati del 2012 <i>[ahem]</i> dicono che <i>[ahem]</i> le città e le regioni da cui le persone emigrano sono Napoli e la Campania che <i>[sic]</i> tutti e due hanno, diciamo, perso 25.000 persone; mentre la <i>[sic]</i> Sicilia <i>[ahem]</i> le persone che sono emigrate sono 10 000 anche se la Calabria 8.000. Invece le persone... cioè i luoghi dove le persone vanno sono Roma che ha accolto 10 000 persone mentre l'Emilia Romagna che ha accolto <i>[ahem]</i> 10.200 e 'Bologna che ha <b>'guadagnato 4.000 persone'</b> . <i>[ahem]</i> <b>Anche 'la Lombardia ha guadagnato molte persone'</b> , cioè quattrocento... 14.000 mentre la Toscana 6.500. |
| 215 | Diana | Allora, tu hai adoperato un termine, "guadagnare" -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 216 | G6    | Cioè... -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 217 | Diana | Per me va bene perché in un certo senso è manodopera, quindi stiamo parlando di qualificazione. Quindi piuttosto che dire "ha accolto" <b>perché "accolto" sembrerebbe quasi come se è un ospite -</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 218 | SS    | <i>(together) [indistinct talking]</i> -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 219 | Diana | ... che non ha un tornaconto, non so se mi spiego, invece in questo caso un tornaconto c'è, per il termine <b>"guadagnare"</b> ha un altro senso, <b>ha un peso diverso</b> -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 220 | G6    | ... perché le persone oltre che per andare a studiare cercano anche un'occupazione e una casa loro                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 221 | Diana | Quindi questo verbo di per sé ci potrebbe essere utile anche per stare attenti tutte le volte che ci sentiamo dei "Padri Missionari" e <b>non siamo "Padri Missionari"</b> . <b>Sicuramente c'è un aspetto umano che è importante, ma c'è anche un interesse economico</b> per cui guadagnare per me è giusto. Non so se siete d'accordo pure voi che l'utilizzo di questo termine è più importante che adoperare il termine "accoglienza".                                                                                                                                                                                                                                     |

Nello specifico, uno studente, dal punto di vista lessicale, ha utilizzato impropriamente il verbo "guadagnare", riferendolo ad un soggetto-città e ad un oggetto-persona ("Bologna ha guadagnato

<sup>309</sup> Cfr paragrafo 6.3.2. "La terza lezione".

quattromila persone”). Diana è intervenuta rinforzando l’uso di tale verbo, che ha portato alla luce la dimensione economica dell’accoglienza, non limitandola ad una prospettiva puramente assistenzialista (“Non siamo Padri Missionari”), in linea con le considerazioni della GCE critica<sup>310</sup>.

Per quanto riguarda le domande all’interno dello spazio predisposto subito dopo l’esposizione, il gruppo classe ha interagito con il piccolo gruppo rivolgendo loro degli interrogativi. Per la maggior parte, si è trattato di domande di conoscenza focalizzate sulla ripetizione di aspetti già emersi, come confermato dalla stessa insegnante durante la lezione 18 (“Oh, state attenti però, perché se l’attenzione sta calando, poi **fate domande su quello che avevano appena detto**. Quindi le domande devono essere ovviamente poste su qualcosa che era poco chiaro, non sui numeri che erano stati detti”).

**Tabella 85 Alcune domande-ripetizione**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Io vorrei chiedere se può ripetere... cioè... lui ha detto prima quanto costava, diciamo, mantenere un migrante.</p> <p>Io non ho capito la differenza tra le diverse...[ahem] correnti di pensiero tra i diversi trattati.</p> <p>Luigi de Magistris il sindaco di Napoli?</p> <p>Io non ho capito bene la questione di Napoli, se è stata chiusa quindi...?</p> <p>Non ho capito bene 70 milioni che sono.</p> <p>Io non ho capito italiani e immigrati che svolgono lo stesso lavoro guadagnano diversamente?</p> <p>Io non ho capito cosa sono i € 30.000.</p> <p>Il tempo impiegato per [ahem], diciamo, per integrare i migranti nei paesi , per esempio, come la Germania la Svezia, è minore rispetto a quello che impieghiamo in Italia o no?</p> <p>Nel caso Diciotti quante persone avevano salvato?</p> <p>Io non capito quest’ultima parte di...</p> <p>Io non ho capito cos’era Ellis Island.</p> <p>Ma quali erano le città del triangolo industriale?</p> <p>Potete ripetere il numero di migranti che si sono spostati dal Sud verso il triangolo industriale?</p> |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Quelle di sviluppo, presenti in percentuale minore, hanno esteso la risposta ad una piccola discussione riguardante un aspetto diverso della questione, soprattutto tra il piccolo gruppo e l’insegnante.

**Tabella 86 Alcune domande-conoscitive**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Voi avete detto che la “Sea Watch” è di una ONG. Cos’è questa ONG?</p> <p>Quando avete parlato dei migranti che arrivano in Italia sulle coste e poi cercano... [ahem] alcuni rimangono in Italia, altri preferiscono alcuni paesi europei, in Italia è il 38%, per la Francia e la Germania ci sono delle percentuali?</p> <p>Ma gli scambi di soldi dall’America all’Italia non erano vietati? Cioè come mandavano i soldi migranti? Non potevano rubarglieli?</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Per quanto riguarda la valutazione finale dell’esposizione, infine, è stata indiretta quando considerata come positiva, per cui l’insegnante abbia chiesto conferma alla classe (“L’esposizione è stata chiara?”), seguita una risposta affermativa data all’unisono.

**Tabella 87 I feedback positivi dell’insegnante**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Mi sembra che l’esposizione è <b>stata chiara</b> e <b>c’è stata anche omogeneità</b> per quanto riguarda gli argomenti, no? Siamo d’accordo?</p> <p><b>Come vi è sembrata l’esposizione? Piana, chiara, lineare?</b></p> <p>Come vi è sembrata l’esposizione? [...] <b>Secondo me molto chiara</b> rispetto a quello che abbiamo sentito precedentemente.</p> |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

<sup>310</sup> Cfr capitolo 1.

Nel caso in cui l'insegnante abbia ritenuto l'esposizione poco chiara o dal carattere frammentario, ha fornito direttamente un feedback negativo al gruppo, sottolineandone gli aspetti carenti.

**Tabella 88 I feedback negativi dell'insegnante**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eh, però <b>non era chiaro per niente</b> . [...] Mancava, forse, un accordo tra di voi per potervi capire e sentire, e capire dove c'erano i passaggi che erano poco chiari.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| Ma non si è capito bene. [...] Se no, non capisco questo discorso cosa c'entri coi migranti, eh. L'altro aspetto che poteva emergere dal settore agricolo è un altro aspetto. [...] <b>Si poteva studiare molto più attentamente</b> perché questo era il problema più importante: l'utilizzo di queste persone all'interno della nostra economia. Erano tanti gli argomenti. Anche quando... torno a dire che quando si parla di quello, nelle altre vie per contrastare lo sfruttamento <b>forse sarebbe stato opportuno, e sarebbe venuto subito fuori leggendo i risultati della ricerca</b> , il famoso caporalato che è oggetto di analisi soprattutto per quanto riguarda il Sud Italia nella raccolta di alcuni prodotti agricoli. [...] Allora, <b>per quanto mi riguarda, non è stata molto chiara... né molto chiara né molto ricca. Peccato</b> , perché il vostro è un argomento molto interessante. |
| L'esposizione in alcuni punti <b>era un poco copiata, soprattutto</b> devo dire Antonio, <b>non si capiva bene quello che volevi dire</b> . Devi sempre pensare che devi informare un interlocutore.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Scusate, io torno a dire quando si lavora di gruppo... scusate, faccio giusto una precisazione poi faccio un intervento. Quando si lavora in gruppo bisogna trovarsi insieme e parlare, confrontarsi, perché <b>altrimenti non si capisce bene quello che voi dite</b> . Questi erano argomenti molto seri che <b>dovevano avere anche un'esposizione chiara, lineare. Ci sono gruppi che hanno esposto in maniera chiara e lineare e tutti abbiamo compreso; altri gruppi che, invece, onestamente, è molto difficile capirne il valore</b> . Questo soprattutto perché ciascuno di noi quando lavora deve pensare che, se lavora, deve essere riconosciuto il proprio...? Lavoro.                                                                                                                                                                                                                               |

Non sono mancate valutazioni che, esplorate dall'insegnante, abbiano provocato la condivisione di un punto di vista contrario, oltre che ad un momento di ilarità generale.

**Tabella 89 Valutazione finale al termine dell'esposizione**

|     |       |                                                                              |
|-----|-------|------------------------------------------------------------------------------|
| 261 | Diana | L'esposizione come l'abbiamo trovata, vediamo un po'?                        |
| 262 | S     | Normale.                                                                     |
| 263 | Diana | Normale che significa?                                                       |
| 264 | S     | Forse perché... -                                                            |
| 265 | Diana | Vi è sembrata articolata...?                                                 |
| 266 | S     | Sì, sì, un po' articolata sui numeri, solo quello.                           |
| 267 | Diana | Solo...?                                                                     |
| 268 | S     | Solo sui numeri si è un po' articolata.                                      |
| 269 | Diana | [mm] Ti aspettavi qualcosa di più sostenuto come argomentazioni?             |
| 270 | S     | No, no.                                                                      |
| 271 | Diana | Se dici "solo coi numeri" sembra quasi banale.                               |
| 272 | S     | No, no, solo più... -                                                        |
| 273 | G6    | <b>E poi comunque sono sempre numeri, però di persone.</b>                   |
| 274 | Diana | (laughing) "Solo numeri, sempre numeri" possiamo fare qualche altra canzone. |
| 275 | SS    | (laughter)                                                                   |

Nello svolgimento delle lezioni, Diana ha promosso la partecipazione attraverso alcune sollecitazioni orientate a controllare e regolare la conduzione del comportamento del gruppo classe ("classroom management"). Esse hanno riguardato, in particolare, la gestione di:

- rumore prodotto in classe e nei corridoi:

"Tu hai sentito? Come si fa sentire se tutti parliamo? Non ho sentito niente!"; "[ / loudly] Allora. Primo: facciamo silenzio. Secondo: Vito ti puoi togliere quei doppi giacconi che hai che siamo in classe?"; "Un rappresentante di classe che esca a dire di fare silenzio nei corridoi."

- aspetti logistici dell'aula e della predisposizione delle strumentazioni:

“Posso tenere questo acceso [...]? Va bene. Cominciamo? Lascio la porta aperta così lascio circolare l'aria, eh, e in modo che ci sia un po' di corrente”; “Allora, apriamo un po' la finestra perché c'è un po' di rumore e [ *↑loudly*] [ *←slowly*] non posso tenere la porta aperta!; “[ *↑loudly*] Oh, sento quel rumore che tutti mi dicono che voi garantite a tutti i cambi d'ora e durante certe ore.”

- tempo:

“Cominciate subito con l'argomento”; “Non possiamo perdere altro tempo”; “Hey!!! Cominciamo? Vito, stai dritto!”; “Nausica girati avanti, Vito, dove sta il foglio? [...] Però sbrighiamoci, dai! [...] [ *↑loudly*] Silenzio!”

- digressioni su aspetti diversi dell'argomento trattato:

“Però poi ne parleremo in un altro momento. Adesso parliamo prima della vostra esposizione poi se volete ci interrompiamo e diamo delle risposte”; “Però cerchiamo di andare avanti e di guardare [...] argomenti che ci attirino di più,”

- azione del prendere appunti:

“Mi raccomando, prendete tutti appunti perché poi farete la verifica. [...] Allora, non voglio vedere altro che non sia un foglio di carta e una penna”; “[ *↑loudly*] Possiamo stare zitti? Nunzio, togli quello zaino, prendi il quaderno e prendiamo appunti. Allora cominciano a esporre loro. Silenzio!”

Rispetto a quest'ultimo aspetto, Diana ha collegato il prendere appunti all'ascolto e all'attenzione, propedeutici alla memorizzazione dei contenuti (“L'udito non è quello che mi garantisce poi di potermi ricordare tutto”) e alla verifica (“Poi daremo il voto... doppio voto”), richiamando la pratica didattica, rilevata in letteratura (Damiani, 2016), che “per spronarli allo studio e all'impegno molto spesso l'insegnante ricorre alla minaccia di un brutto voto o di un compito a sorpresa” (p.127).

**Tabella 90 Sollecitazione all'attività degli studenti di prendere appunti**

|              |                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|--------------|----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 157          | Diana          | [ <i>↑loudly</i> ] Oh, mi farebbe piacere che tutti seguissimo, però, forse, ho commesso un errore perché ho detto che dopo il materiale ce lo passiamo... e quindi qualcuno ritiene che in questo momento possano non seguire tanto poi a casa avrà il materiale e lo gestirà tranquillamente a casa. No! Non funziona così, quindi <b>cercate di partecipare e di prendere appunti. Non basta l'udito</b> perché l'udito, come sapete bene, <b>non è quello che mi garantisce poi di potermi ricordare tutto</b> ”. <sup>311</sup>                                                                                                                |
| [...]<br>1   | [...]<br>Diana | [...]<br>Allora l'altra avevo notato un particolare, che <b>voi non prendete appunti</b> . [...] E allora non mi piace che di volta in volta vi debba richiamare. <sup>312</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| [...]<br>177 | [...]<br>Diana | [...]<br>Allora, Vito, però, quando parli accertati di coinvolgere loro, <b>perché poi loro faranno la verifica, visto che li vedo così sereni, ridanciani... mi fa piacere!</b> Allora vuol dire che siete tutti sicuri degli argomenti, soprattutto voi felici, esultanti... saranno i più brillanti! <b>Io mi memorizzo i nomi</b> per cui <b>quando correggerò i compiti</b> e vedrò la corrispondenza, dirò: “Vedi, sono ridanciani perché erano eventi che loro conoscevano perfettamente, no? Hanno capito tutto! Bianchi, Rossi, Verdi, Gialli... hanno capito tutto! Ormai sono i più preparati! Verdone che sta seguendo... Tutti quanti” |
| 178          | SS             | (together) [indistinct talking] [inaudible]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

<sup>311</sup> Cfr lezione 18.

<sup>312</sup> Cfr lezione 19-20.

- 179 Diana Vedo tanti ridanciani e sono felice. È un tema che vi ha riempito l'animo, anche me **quando correggerò. Quando correggerò** sarò piena di entusiasmo!
- 180 S *[inaudible]*
- 181 Diana Ma certo, bisogna sorridere alla vita! *[inaudible]* Adesso devo leggere i vostri appunti! **Tutti gli appunti me li prendo a fine ora** così me li leggo e mi ri-documento. Rileggendoli, ricavo elementi per fare domande. Mi prendo quelli di Bianchi, di Rossi, di Verdi, Di Gialli... finita l'ora mi prendo i vostri appunti così a casa ho elementi sufficienti per fare le domande, no? Se li avete tutti scritti gli appunti, poi non devo poi impazzire per trovare gli argomenti.<sup>313</sup>

Dal punto di vista linguistico, Diana ha comunicato l'aspetto normativo sopra analizzato attraverso tempi (come "dovere" e "bisogna") e modi verbali (come "Ritirate!"; "Buttate!"; "Prendi!") con un contesto d'uso legato all'espressione di inviti, ordini, esortazioni, e che, pertanto, veicolano un imperativo riguardante l'inizio dell'attività, del suo svolgimento e della sua conclusione.

## Conclusione delle lezioni

Al fine di "tirare le fila del discorso" ("Considerate che, comunque, dobbiamo tirare un po' le fila del discorso"), Diana ha citato nuovamente gli articoli 13, 14 e 15 della "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani", che ha dettato agli studenti a ritmo lento, scandendo parola per parola. Per Diana, questa attività è stata propedeutica alla riflessione successiva sui contenuti ritenuti al fine di inquadrare la questione trattata.

### Tabella 91 Tirare le fila del discorso per capire il senso di quanto fatto

- 244 Diana OK. Allora, adesso noi dobbiamo, come sempre, tirare un po' le somme e **cercare di capire il senso di quello che abbiamo fatto. Eravamo partiti, vi ricordate, da una frase che se volete ho annotato qui e che ho estrapolato dalla "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani"**; i tre articoli che noi abbiamo detto stanno a dimostrare come quando noi facciamo, prendiamo un qualsiasi provvedimento, perché, ovvio, che **noi ne abbiamo parlato anche rispetto alla legge Salvini, quel famoso provvedimento sull'immigrazione e sulla sicurezza che ha causato grossi problemi e aggravato la reazione pubblica perché non riguarda soltanto gli immigrati, ma tutti noi.** Allora, adesso vi leggo tutti gli articoli, anche in riferimento alla frase di John Humphrey con cui ha commentato che la Dichiarazione "è il più elaborato cestino di carta straccia mai inventato". **Io vi leggo gli articoli e poi mi piacerebbe che, insieme, trovaste qualcosa su cui riflettere. Noi abbiamo analizzato il problema,** ma ogni problema prima si analizza, poi si riflette, vero Sonia? Perché, altrimenti, se prima non conosco gli argomenti, raccolgo soltanto storie. Poi il secondo tentativo era di farci capire che quando uno deve fare una ricerca, **deve avere conoscenza e pertinenza dell'argomento.** Allora, il primo articolo - che ognuno di voi adesso dovrà **scrivere** sul foglio perché sarà oggetto di riflessione - è l'articolo 13 della "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani": *[reading] [←slowly]* "Ogni individuo ha diritto alla libertà di movimento e di residenza entro i confini di ogni Stato". Questo è il primo comma dell'articolo 13. Il secondo comma -
- 245 S Può ripetere per cortesia?
- 246 Diana Ripeto. *[←slowly]* Primo comma dell'articolo 13: "Ogni individuo ha diritto alla libertà di movimento e di residenza entro i confini di ogni Stato". *[pause]* Il secondo comma del medesimo articolo dice: *[reading] [←slowly]* "Ogni individuo ha diritto di lasciare qualsiasi paese" – virgola - "incluso il proprio" – virgola - "e di tornare nel proprio Paese". **Quindi io posso... posso partire, posso anche ritornare, questo è un diritto inviolabile.**
- 247 S E non è come quello di prima?
- 248 Diana Non è esattamente come quello di prima perché sta a specificare diversamente che tu puoi muoverti liberamente, ma anche tornare. Quello di prima, invece, diceva: tu hai diritto all'accoglienza di ogni Stato. E quindi io mi posso muovere liberamente, la mia libertà di movimento è garantita. Articolo 14 -

<sup>313</sup> Cfr Lezione 21.

|       |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 249   | S     | ... la libertà di lasciare il proprio paese...?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 250   | Diana | Virgola, incluso il proprio, virgola, e di tornare nel proprio paese. Va bene, in un certo senso, farei la sintesi di tutti e due dicendo che <b>ognuno ha libertà di movimento, si può muovere e andare da una parte all'altra, e, nello stesso tempo, ha diritto ad essere accolto</b> . Questo dice l' <b>articolo 13</b> . <b>Articolo 14</b> , primo comma: [ <i>←slowly</i> ] "Ogni individuo ha il diritto di cercare e di godere in altri paesi asilo dalle persecuzioni".                                                                                                                                                                                                                                                |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 254   | Diana | [...] Secondo comma: [ <i>←slowly</i> ] "Questo diritto non potrà essere invocato qualora l'individuo sia ricercato per reati non politici o per azioni contrarie ai fini e ai principi delle Nazioni Unite".                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 255   | S     | Questo diritto...?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 256   | Diana | Ripeto. [ <i>↑loudly</i> ] "Questo diritto non potrà essere invocato qualora l'individuo sia ricercato per reati non politici o per azioni contrarie ai fini e ai principi delle Nazioni Unite". Ultimo comma... ultimo articolo, scusate. <b>Articolo 15</b> , primo comma: [ <i>←slowly</i> ] "Ogni individuo ha diritto ad una cittadinanza". Primo comma articolo 15: "Ogni individuo ha diritto ad una cittadinanza". Secondo comma. "Nessun individuo potrà essere arbitrariamente privato della sua cittadinanza né del diritto di mutare cittadinanza". OK? "Nessun individuo potrà essere arbitrariamente privato della sua cittadinanza né del diritto di mutare cittadinanza". / Che cosa vuol dire "arbitrariamente"? |
| 257   | C     | [ <i>silence</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 258   | Diana | Arbitro? Arbitrariamente deriva da un termine latino "arbiter" che vuol dire: io decido a nome tuo, come l'arbitro in campo decide, una certa posizione.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 259   | SS    | [ <i>buzz</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 260   | S     | Perché l'apolide [ <i>inaudible</i> ]?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 261   | Diana | Allora, l'apolide è una persona che può far valere questi diritti, ma è una persona che decide: "Mi sento non cittadino dell'Italia, ma mi sento cittadino del mondo."                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |

Come specificato, l'analisi del problema a partire da una ricerca ("Noi abbiamo analizzato il problema") ha permesso di attivare la "conoscenza e pertinenza dell'argomento" ("Perché, altrimenti, se prima non conosco gli argomenti, raccolgo soltanto storie"). Diana, per questo, ha dato il compito di produrre un testo scritto, a casa e individualmente, per riflettere su uno dei tre articoli analizzati "in relazione a quello che ci siamo detti nel corso di questa esposizione", in particolare su "un aspetto che vi ha colpito dell'immigrazione".

#### Tabella 92 Il compito a casa

|     |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 263 | Diana | Allora riprendiamo il discorso... che cosa sarà... allora questi tre articoli... <b>io voglio che, poi, per mercoledì mi portiate una riflessione su uno dei tre in relazione a quello che ci siamo detti nel corso di questa esposizione</b> . D'accordo? Individuate un aspetto che vi ha colpito dell'immaginazione. |
|-----|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### 6.3.6. Discussione tra studenti sulla sostenibilità

Questa lezione costituisce l'esposizione di un gruppo di studenti dell'insegnante Livia, sopra presentata (cfr *paragrafo* 6.3.4.).

#### La quarta lezione (2° parte)<sup>314</sup>

Il gruppo sulla sostenibilità ha iniziato la propria esposizione con l'attività del *brainstorming*. Alcuni studenti hanno proposto associazioni riguardanti l'ambiente e il suo rispetto, l'energia pulita, il "riciclaggio", la "raccolta differenziata" e "indifferenziata", "non buttare i rifiuti", l'"inquinamento", lo "stare bene" e il "benessere". Uno studente aggiunge che "detto così però sembra solo che è ecosostenibilità, però penso che è diverso... cioè... inventare anche l'auto-

<sup>314</sup> Lezione 12, battute 165-258.



sostenibilità, qualcosa che riesce a a sostenersi da solo”. Per il gruppo la sostenibilità è “la capacità di mantenere un certo stato, cioè, di mantenere una cosa così com’è, senza sbalzi.. di mantenere una cosa in maniera equa”. Esistono, inoltre, “tanti tipi di sostenibilità”: oltre a quello che “è emerso di più nel *brainstorming* che, è, appunto, la sostenibilità dell’ambiente, ce ne stanno anche altre, come la sostenibilità umana”.

Livia ha chiesto al gruppo di raccontare cosa fosse contenuto nella scatola. Il gruppo ha interpretato una “immagine con delle maschere” e una “macchinina” come simboli dell’inquinamento; “una sorta di gabbietta giocattolo con un panda e una banconota da ‘cinquecento’ del Monopoli” come l’idea che “per guadagnare leviamo la libertà a un essere vivente” e “una busta di plastica biodegradabile e una cannuccia” che hanno rimandato all’azione del riciclo.

In seguito il gruppo ha elencato “le cose che *noi* possiamo fare per appunto per un mondo sostenibile, **cose che possiamo fare pure noi giovani**”, come il riciclo, la riduzione dell’uso delle auto, l’impiego di oggetti poliuso e l’eliminazione dello sfruttamento di vite umane per il guadagno.

Vabbè la prima cosa è **riciclare**, anche se può essere scontata... se ognuno... se **ognuno** veramente riciclasse, magari qualcosa cambierebbe. L’altra cosa che abbiamo pensato è la **riduzione dell’uso delle macchine** perché secondo noi riducendo... *[ahem]*... Se ognuno, ad esempio, per andare da qualche parte, al posto di utilizzare la macchina utilizzasse mezzi pubblici o, ad esempio, biciclette, si potrebbe diminuire l’inquinamento delle macchine e quindi anche lo smog... oppure abbiamo pensato che si potrebbero eliminare gli oggetti... *[ahem]* si potrebbero utilizzare **oggetti poliuso** come, ad esempio, borracce, che comunque, alla fine, la boccetta d’acqua di plastica.. anche se la puoi usare a lungo, alla fine, poi, la devi buttare e inquina, quindi si potrebbero usare le borracce. Oltre alle cose per l’ambiente, si potrebbe **eliminare lo sfruttamento sia umano che animale soltanto per guadagnare**.

La domanda di Livia sui vegani (“Che ne pensa lei dei vegani?”), in riferimento alla scelta di Greta Thunberg “per esprimere l’amore per l’ambiente” (“Greta Thunberg, che è vegana, che è particolarmente attenta all’ambiente, dice che uno dei primi passi da fare per esprimere l’amore per l’ambiente è non mangiare più carne.”), ha originato una reazione immediata da parte della classe. Gli studenti hanno espresso, anche ad alta voce e sovrapponendosi, opinioni contrarie ad una scelta così radicale, sia perché Greta sia ancora nella fase nello sviluppo sia perché la catena alimentare in natura preveda che gli animali si mangino tra di loro. Il gruppo, inoltre, ha fatto notare come il problema non sia solo lo sfruttamento degli animali, ma il diboscamento di foreste a causa degli allevamenti intensivi, che, oltretutto, sono altamente inquinanti.

#### Tabella 93 Alcuni punti di vista degli studenti sui vegani

|              |                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
|--------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 229          | G1               | Secondo me, anche se non si mangiano gli animali, però, comunque, li uccidono, anche se <b>ci sarà sempre qualcuno che li mangia..</b> però, cioè, nel senso, anche se nessuno mangia gli animali, loro li uccidono per fare che ne so... la lana... però, comunque, dopo un po’ muoiono...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 230          | SS               | <i>[indistinct talking]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 231          | G1               | Infatti, l’altra cosa che ci era venuta in mente, che è collegato a questo pensiero... penso che lei abbia, come dire, cioè, abbia detto che bisogna essere vegani non tanto perché perché ci stanno tanti animali che vengono uccisi, ma per via degli allevamenti intensivi... cioè, ad esempio, ci stanno molte <b>foreste</b> che, comunque... molte zone verdi che vengono <b>disboscate</b> completamente <b>solo per per fare degli allevamenti intensivi di bovini...</b> e, poi, questi bovini eccetera <b>inquinano molto</b> , cioè emettono gas che producono l’effetto serra. E, infatti, si consiglia, più che altro, di mangiare la carne bianca o quella di polli, tacchini eccetera. <b>Secondo, me quello che ha detto lei è giusto, però solo in parte</b> , perché lei ha 16 anni, e comunque <b>diventare vegani a 16 anni</b> , o comunque <b>nella fase di sviluppo, non è proprio il massimo</b> perché, alla fine, sono <b>le proteine</b> , che contengono gli animali eccetera... <b>servono</b> tantissimo soprattutto ai giovani <b>per la crescita</b> . <b>Secondo me, sarebbe giusto ridurre gli allevamenti intensivi e non proprio diventare vegani.</b> |
| [...]<br>239 | [...]<br>Tiberio | [...]<br>Secondo me, i vegani non hanno senso perché a meno che non sei allergico a un tipo di carne o un                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

- qualcosa del genere è inutile perchè **se sulla terra sono stati inventati... [ahem] ci stanno gli animali vuol dire che a qualcosa servono...**
- 240 SS [↑loudly] Ma mica sono stati inventati per fare la carne gli animali! Gli animali sono fatti per vivere. | [laughing] E va beh | [indistinct talking] | [laughing] E va beh, ma gli animali si mangiano a vicenda. | Alcuni animali mangiano l'erba, e alcuni si mangiano gli erbivori, e poi muoiono. | [↑loudly] [inaudible] [shout]
- [...] [...] [...] [shout] [buzz] [wistle] o rigà | zitti! Per me i vegani, posso sembrare un po' antipatico, però per me 'so uno spreco de ossigeno' [loudly] [laughter] | Sono persone, poverini! | Si dice di rispettare il pensiero, quindi... | C'ha pienamente ragione su sta cosa. | ... **perchè pure gli animali 'se' mangiano a vicenda, è sempre stato così**, non è che se uno smette di mangiarseli cambia il mondo, perchè, comunque, 'ce stà' sempre **preda e predatore**. | Giusto! | [↑loudly] [indistinct talking] | **Così va l'ecosistema!** Che poi i vegani c'hanno anche quell'aria di [←slowly] superiorità e questo è quello che in teoria- | [↑loudly] [inaudible] | [indistinct talking] | No, no. | Che poi la verdura- | Ci stanno pure i vegani [inaudible] |
- 247 G1 [↑loudly] Dovete finire di ascoltare il pensiero del compagno, alzare la mano e dite il vostro!
- 248 SS [↑loudly] [indistinct talking] | [↑loudly] Ma stavo finendo di parlare! | [↑loudly] È un macello! | Però se fate...se parlate tutti insieme non 'se' capisce niente. | No, ma gli stiamo dando ragione. | Va beh, ho capito, però... e comunque Anna voleva dire qualcosa | [indistinct talking] | Dai, silenzio, che Anna voleva dire qualcosa. | [indistinct talking]
- [...] [...] [...] Secondo me, quello che ha detto Tiziano è sbagliato perchè gli animali non è che ci stanno solo per essere mangiati.
- [...] [...] [...] [laughter] [indistinct talking] | [↑loudly] Se io devo scegliere, divento vegetariana non vegana. Siccome amo il mio gatto, amo pure una mucca che pascola. | Ma che c'entra?? | [buzz] | 'Oh regà'. | Faccio un fischio! | 'Ragà', non fa ridere ok? Ho detto la mia, va bene? Se ti dà fastidio... io certe volte mangio gli animali, ma amo animali- | [indistinct talking]
- [...] [...] [...] I vegani non hanno senso perchè **gli animali vivono anche per farsi mangiare**, non è sfruttamento o contro natura... **le mucche, il latte, lo producono, le galline, le uova, le fanno!**
- 275 G1 **Dipende** dal tipo di allevamento, **perchè se li chiudono in una baracca piccolina, quello è sfruttarli.**

Dopo aver gestito la discussione sui vegani ("Dovete finire di ascoltare il pensiero del compagno, alzare la mano e dite il vostro!"), il gruppo ha riportato il discorso sui comportamenti rispettosi per l'ambiente, come la riduzione dello spreco di risorse primarie, quali l'acqua. Ha indicato, in tal senso, piccoli azioni quotidiane che potrebbero essere fatte da ciascuno, come chiudere l'acqua durante la doccia ("E, infatti, se ne spreca molta, lasciamo l'acqua 'accesa', facciamo la doccia, il bagno... sono cose che vanno fatte altrimenti l'acqua finirà") e non usare contenitori usa e getta, nè comprare oggetti, come abiti e scarpe, prodotti con lo sfruttamento dei diritti dei lavoratori.

Il riferimento alle "macchine che prendono il posto del lavoro degli uomini" è seguito da un secondo momento di scambio di opinioni. Gli studenti da un lato ne hanno constatato velocità e precisione ("Però la macchina lavora più velocemente"; "Va beh, ma le macchine 'so' più precise") dall'altro hanno sollevato preoccupazioni sulla sostituzione della forza lavoro dell'uomo ("Sì ma se finisce il lavoro dell'uomo, non c'è più lavoro, come fai?"; "Sì, ma come fanno poi gli uomini?"; "Fanno altri lavori, no? Mica devono 'stà pe' forza nelle industrie a lavorare!").

L'ultimo argomento è stato l'uso dei cellulari, introdotto da una studentessa, rispetto ai quali il gruppo ha espresso un'opinione non contraria:

Con tutte le tecnologie che abbiamo, sarebbe difficile... sarebbe come tornare indietro [pause] cioè il telefono è stato utile. Anche se smettessimo di usare tutti i cellulari, comunque già ci sono.

Questa posizione è stata attaccata come incoerente con il messaggio proposto:



Voi però dite queste cose di cambiare il mondo però, cioè, adesso non credo che adesso non usate più la tecnologia... non credo che non usate più la macchina o il telefono... e che senso c'ha dirlo se poi davvero non lo fai.

Il gruppo si è difeso adducendo argomentazioni diverse. In primo luogo, in riferimento al cartellone, che potrebbe sembrare una piccola cosa, “magari secondo me fa capire alla gente come si può cambiare è importante”. In secondo luogo, ammettendo una consapevolezza delle proprie azioni (“Noi siamo consapevoli di quello che facciamo.”). In terzo luogo, connotando i cambiamenti come qualcosa che avvenga gradualmente e che richieda un inizio da parte di qualcuno per poi diffondersi, come l'esempio di Greta ha dimostrato (“Se uno comincia, poi, lo fanno anche gli altri”). In ultimo luogo, dando il messaggio che l'informazione è importante, magari non subito, ma anche negli anni (“Dobbiamo informarci, magari non lo facciamo subito, però lo facciamo negli anni”).

Livia, a tal proposito, ha concluso la questione facendo notare come non esistano posizioni assolute, che vadano dall'usare in maniera indiscriminata qualcosa o non usarla affatto, ma che sia possibile adottare un punto di vista di maggiore equilibrio, implicito in piccole azioni quotidiane come chiudere l'acqua e spegnere la luce quando non le si usa, poiché “questo è già qualcosa”.

Io penso che **non esiste il bianco e il nero, voi passate da un estremo all'altro, dall'usare in maniera indiscriminata le cose o non usarle affatto. Ci dev'essere equilibrio nelle cose**, io per esempio, non sempre uso la borraccia che, tra l'altro, a volte perde acqua, io uso l'elettricità, ma, quando cambio stanza, spengo la luce... non si tratta di non farsi la doccia, ma se io non sto usando l'acqua la chiudo... è un equilibrio, non si tratta di considerare la questione in assoluto. [...] E, comunque, io dico una cosa: non è importante come se ne parli, ma che ne parli. **Nonostante le divergenze, si è parlato di un argomento importante, e questo è già qualcosa.**

### 6.3.7. La GCE nelle lezioni curricolari

Francesca ha introdotto nella lezione di Educazione fisica un argomento nuovo, cioè la corsa ad ostacoli, che avrebbe necessitato di una preparazione adeguata sia dal punto di vista della flessibilità sia dal punto di vista della mobilità articolare. Ha, pertanto, richiesto agli studenti, la massima concentrazione negli esercizi, così come nella fase di riscaldamento. L'obiettivo esplicitato agli studenti è stato quello di “migliorare la capacità di salto saltando l'ostacolo e vedendo quali sono le azioni sistematiche degli arti inferiori”. Nella prima lezione, Francesca ha dato indicazioni per far eseguire correttamente la serie di esercizi, ad un ritmo sostenuto e senza pause (“Uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove, dieci”; “Via, via, via, via, via, via. Davide, tocca a te! Via. Terzo esercizio. Affondo con la torsione del busto, quindi devo portare il busto dalla parte sinistra e tenere la gamba piegata, OK? Torsione, torsione, torsione. Via, via, via. Già, chiudi. Chiudi, è il contrario, Guido, il contrario, bravo, così [...] Brava, Brigitta, controlla il movimento.”); nella seconda ha predisposto gli studenti in due squadre e, nella funzione di arbitro, ha segnato il punteggio e controllato che le posizioni dei fondamentali della pallavolo assunte dagli studenti fossero corrette.

Com'è possibile notare, queste due lezioni, che rientrano nella categoria “altro”, non hanno evidenziato elementi per l'analisi. L'ipotesi è che nel caso in cui l'obiettivo sia stato approfondito esclusivamente dal punto di vista curricolare, non evidenzii aspetti rilevanti per la GCE.

Nelle Indicazioni Curricolari analizzate<sup>315</sup>, infatti, la GCE è assente in quei “temi”, “temi-problema” o “nuclei tematici” da non tralasciare nell’insegnamento della disciplina.

Le lezioni entro i confini disciplinari, pertanto, occupano uno spazio minore nell’analisi non perché non abbiano valore di per sé, ma poiché l’obiettivo a cui siano state orientate non riguardi esplicitamente la GCE. Esse, inoltre, sono state trascritte e ripensate in termini di analisi a posteriori.

---

<sup>315</sup> Cfr capitolo 2.

## 6.4. Analisi dei dati e presentazione dei risultati australiani

Le lezioni australiane, nei termini sopra esposti, si sono così caratterizzate:

- Globalizzazione/interdipendenza: lezione 1 (insegnante Melanie); lezione 4 (insegnante Syvia); lezioni 7-11 (insegnante Crystal);
- ambiente e sostenibilità: lezione 12 (insegnante Maryam); lezioni 13-15 (insegnante Thorsten); lezioni 19-21 (insegnante Amir);
- altro: lezioni 2-3 (insegnante Melanie); lezione 5-6 (insegnante Syvia); lezioni 16-18 (insegnante Alinta).

**Tabella 94 I contenuti delle lezioni australiane ripartiti per macrocategorie**

|                                          | <b>Lezione</b>  | <b>Insegnante</b> | <b>Totale Lezioni</b> | <b>Totale Insegnanti</b> |
|------------------------------------------|-----------------|-------------------|-----------------------|--------------------------|
| <b>Globalizzazione/interdipendenza</b>   | 1               | Melanie           | 7                     | 3                        |
|                                          | 4               | Syvia             |                       |                          |
|                                          | 7, 8, 9, 10, 11 | Crystal           |                       |                          |
| <b>Diritti umani e giustizia sociale</b> |                 |                   |                       |                          |
| <b>Ambiente e sostenibilità</b>          | 12              | Maryam            | 7                     | 3                        |
|                                          | 13, 14, 15      | Thorsten          |                       |                          |
|                                          | 19, 20, 21      | Amir              |                       |                          |
| <b>Altro</b>                             | 2, 3            | Melanie           | 7                     | 3                        |
|                                          | 5, 6            | Syvia             |                       |                          |
|                                          | 16, 17, 18      | Alinta            |                       |                          |

In maniera analoga al contesto italiano, anche le lezioni australiane sono state contestualizzate rispetto alle indicazioni nazionali da parte dell'*Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority* (ACARA)<sup>316</sup>. Rispetto alla programmazione della scuola, diversamente dalle lezioni italiane, quelle australiane sono state sviluppate al suo interno, come analizzato nella descrizione del contesto. L'analisi, pertanto, non ha considerato questo aspetto in quanto gli argomenti trattati sono quelli previsti dal curriculum nazionale e dalla singola scuola.

### **I flussi migratori in Australia. Le lezioni di Melanie, Syvia e Crystal**

La migrazione rientra tra gli argomenti previsti dal curriculum australiano (AC) di *Geography* all'ottavo grado di scolarità, da declinare all'interno di un'unità sui cambiamenti delle nazioni. Essa si articola nel curriculum australiano (Y8) in tre tematiche principali:

- lo studio delle ragioni e degli effetti della migrazione interna in Australia e Cina;
- lo studio delle ragioni e degli effetti della migrazione internazionale in Australia;
- l'analisi delle cause e conseguenze dell'urbanizzazione, sulla base di uno studio condotto in Indonesia o in un altro paese della regione asiatica.

Il curriculum specifica che lo studio del fenomeno della migrazione riguardi preminentemente gli spostamenti di persone, analizzabili su scala nazionale e internazionale, ove quest'ultima abbia un'accezione limitata alla Cina. Anche l'analisi del fenomeno dell'urbanizzazione comprende gli spostamenti di persone (es. dove, come e perché le persone si spostano a vivere) e i suoi effetti

<sup>316</sup> Cfr capitolo 2.

sull'economia (es. opportunità economiche e sociali) e sull'ambiente (es. emissioni di carbonio, consumo di acqua). La tabella riassume gli argomenti compresi nella tematica del fenomeno migratorio, così come appaiono nel curriculum australiano.

**Tabella 95 Unità di riferimento delle lezioni di Geografia (Y8) sulle migrazioni (fonte ACARA)**

| Year 8. Content Descriptions                                                                                      |                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| UNIT 2. "Changing nations"                                                                                        |                                                                                                                                                                                                                                      |
| Geographical Knowledge and Understanding                                                                          | Elaborations                                                                                                                                                                                                                         |
| Reasons for, and effects of, internal migration, in both Australia and China                                      | <i>Identifying and explaining the main types, patterns and trends of internal migration in Australia (for example, employment, lifestyle and retirement migration)</i>                                                               |
|                                                                                                                   | <i>Examining the effects of resource development on employment growth in both the resource regions and the cities, and on internal migration in Australia</i>                                                                        |
|                                                                                                                   | <i>Investigating the effects of the 'fly-in-fly-out' phenomenon on resource development places</i>                                                                                                                                   |
|                                                                                                                   | <i>Explaining that Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples' population mobility reflects attachment to a number of places through family, Country/Place, dispossession, relocation and employment</i>                          |
|                                                                                                                   | <i>Identifying and explaining the patterns of temporary and permanent internal migration in China and the effects on the places of origin and destination</i>                                                                        |
|                                                                                                                   | <i>Examining the role of labour migration in the urban development of China (for example, the growth of Shenzhen, Guangdong Province)</i>                                                                                            |
|                                                                                                                   | <i>Exploring the issues relating to China's 'floating population'</i>                                                                                                                                                                |
|                                                                                                                   | <i>Examining the environmental problems of China's megacities (for example, air pollution in Beijing)</i>                                                                                                                            |
| Reason for, and effects of, international migration in Australia                                                  | <i>Identifying and explaining the main types and patterns of international migration (for example, permanent migration, temporary labour migration, student migration, forced migration (including refugees) and family reunion)</i> |
|                                                                                                                   | <i>Investigating where and why international migrants settle in Australia and how this may reinforce urban concentration</i>                                                                                                         |
|                                                                                                                   | <i>Exploring the changing cultural diversity of the Australian population</i>                                                                                                                                                        |
| Causes and consequences of urbanisation, drawing on a study from Indonesia, or another country of the Asia region | <i>Discussing urbanisation as a shift in where, how and why people live where they do</i>                                                                                                                                            |
|                                                                                                                   | <i>Exploring the connections between urbanisation and economic and social opportunities</i>                                                                                                                                          |
|                                                                                                                   | <i>Examining how urbanisation can positively or negatively affect environmental quality (for example, carbon emissions and water consumption)</i>                                                                                    |

Dal punto di vista curricolare, le lezioni osservate hanno sviluppato i seguenti contenuti:

- il processo di urbanizzazione e la trasformazione nella distribuzione territoriale della popolazione a tutti i livelli (es. crescente concentrazione urbana e progressivo spopolamento di aree vulnerabili del pianeta) (*lezioni 1, 4*);
- la migrazione cinese in Queensland e in Australia (*lezioni 7-11*).

Dal punto di vista contenutistico, sono stati individuati alcuni concetti di base propedeutici alla comprensione dell'argomento e allo svolgimento delle attività pratiche assegnate alle studentesse.

Per quanto concerne le lezioni sulla relazione tra i fenomeni migratori e l'urbanizzazione, Melanie ha elencato cinque concetti di fondo: zone rurali (*rural area*)<sup>317</sup>, baraccopoli (*slum*)<sup>318</sup>, aree residenziali (*residential area*)<sup>319</sup>, aree commerciali (*commercial area*)<sup>320</sup> ed aree industriali

<sup>317</sup> Lezione 1, battute 1-21.

<sup>318</sup> Lezione 1, battute 33-35.

<sup>319</sup> Lezione 1, battute 36- 37.

<sup>320</sup> Lezione 1, battute 37-43.

(*industrial area*)<sup>321</sup>. Essi hanno costituito per intero la parte contenutistica della lezione, occupandone la prima parte<sup>322</sup>, all'interno della quale sono stati nominati e definiti. Anche Sylvia ha definito due concetti: reddito pro capite (*per capita income*)<sup>323</sup> e, in comune con Melanie, baraccopoli (*slum*)<sup>324</sup>. Diversamente da Melanie, però, tali concetti sono stati declinati all'interno di una tematica più generale riguardante gli effetti dell'urbanizzazione (*urban effects on living*), presentata ad inizio lezione<sup>325</sup> ed approfondita fino alla fine secondo quattro argomenti principali: ricchezza del paese (*the wealth of the country*)<sup>326</sup>; sfide e problemi (*urban challenges*)<sup>327</sup>; baraccopoli (*slums*)<sup>328</sup> e inquinamento e trasporti (*transport and pollution*)<sup>329</sup>.

Per quanto riguarda le lezioni sulla migrazione cinese in Queensland e in Australia, Crystal nella lezione introduttiva (*lezione 7*) si è soffermata sui processi piuttosto che sui contenuti<sup>330</sup>. Nelle restanti due lezioni (*lezioni 8-9*), poi ripetute (duplicate) in una seconda classe (*lezioni 10-11*), ha introdotto due concetti principali<sup>331</sup>: la migrazione cinese in Australia e l'Ufficio Australiano di statistica (*Australian bureau of statistics*, ABS). All'interno di questi due argomenti, sono stati poi introdotti dei concetti "satellite" collegati alla migrazione cinese (storia della migrazione cinese, insediamento in Fortitude Valley ed evidenze di tale insediamento) e all'ABS (censimento; politica cinese del figlio unico e sovrappopolazione; quartieri di *Fortitude valley* e *Sunnybank*; stato civile di sposati, non sposati, separati, divorziati, vedovi, mai sposati; luogo di nascita e luogo di origine della propria famiglia).

La tabella riporta i concetti di base che le insegnanti hanno usato per parlare di migrazione nelle sue diverse declinazioni, disposte in successione temporale, per come esse sono state nominate e approfondite nel corso della lezione.

**Tabella 96 Le parole usate dagli insegnanti per parlare di migrazione**

|                 | <b>Lesson 1</b>                          | <b>Lesson 4</b>          | <b>Lesson 8-11</b>                                              |
|-----------------|------------------------------------------|--------------------------|-----------------------------------------------------------------|
|                 | <b><i>Migration and urbanization</i></b> |                          | <b><i>Chinese migration to Australia and Queensland</i></b>     |
| <b>1° time</b>  | Rural area                               | Urban effects on living  | History of Chinese migration                                    |
| <b>2° time</b>  | Slum                                     | The wealth of the cities | Chinese settlement within Fortitude Valley                      |
| <b>3° time</b>  | Residential area                         | Per capita income        | Pieces of evidence                                              |
| <b>4° time</b>  | Commercial area                          | Urban challenges         | White Australian policy                                         |
| <b>5° time</b>  | Industrial area                          | Slum                     | Australian Bureau of Statistics (ABS)                           |
| <b>6° time</b>  |                                          | Transport and pollution  | Average; quarterly                                              |
| <b>7° time</b>  |                                          |                          | Chinese child policy and overpopulation                         |
| <b>8° time</b>  |                                          |                          | Married; unmarried; separated; divorced; widowed; never married |
| <b>9° time</b>  |                                          |                          | Ancestry and country of birth                                   |
| <b>10° time</b> |                                          |                          | Craze and word of mouth                                         |

<sup>321</sup> Lezione 1, battute 43-51.

<sup>322</sup> Lezione 1, battute 1-51.

<sup>323</sup> Lezione 4, battute 27-29.

<sup>324</sup> Lezione 4, battuta 79.

<sup>325</sup> Lezione 4, battute 3-15.

<sup>326</sup> Lezione 4, battute 15-65.

<sup>327</sup> Lezione 4, battute 65-79.

<sup>328</sup> Lezione 4, battute 79-111.

<sup>329</sup> Lezione 4, battute 112-142.

<sup>330</sup> Per l'analisi di questa lezione specifica si rimanda al sotto paragrafo successivo sulle azioni e interazioni.

<sup>331</sup> In questa prima parte introduttiva i contenuti generali sono presentati insieme, senza presentare specifici riferimenti di battuta.

Già ad un primo sguardo, è stato possibile notare per le lezioni delle prime due colonne un andamento contenutistico delle lezioni che è oscillata in maniera simile, ma all'opposto: nel caso della lezione 1, si è andati dai luoghi di maggiore povertà a quelli urbani legati alla produzione e fruizione di beni di consumo (in particolare, case, merci da produrre ed acquistare); nel caso della lezione 4, si è passati dall'urbanizzazione, la ricchezza e il guadagno a situazioni maggiormente problematiche. Le lezioni della terza colonna, al contrario, ha circoscritto nel tempo e nello spazio i fenomeni di cui si è parlato. Diversamente dalle altre due, inoltre, due aspetti ulteriori sono stati evidenziati: una numerosità maggiore degli argomenti, il che farebbe pensare ad un approfondimento più vario, ed una maggiore centratura sul contesto. Mentre i termini rintracciati nelle prime due lezioni sono stati enciclopedici, quelli della terza hanno riguardato l'attualità.

Considerata la loro specificità e ricchezza di particolari, ogni contenuto, come accennato, è stato approfondito all'interno della sua categoria, vale a dire migrazione e urbanizzazione e migrazione cinese in Australia e in Queensland.

### **Ambiente e sostenibilità. Le lezioni di Maryam, Thorsten e Amir**

La sostenibilità non rientra tra i contenuti specifici previsti dal curriculum australiano (AC). Si tratta, piuttosto, di quella che viene definita come priorità cross-curricolare (*cross-curriculum priority*), finalizzata a sviluppare conoscenze, competenze, valori e visioni del mondo per agire secondo modelli di vita più sostenibili. Richiede un'azione consapevole, individuale quanto collettiva, radicata nella comunità locale così come in quella globale, e che tenga conto dell'interdipendenza dei sistemi ambientali, sociali, culturali ed economici. Concepita in tal modo, necessita di tutte le aree di apprendimento, ognuna delle quali con il potenziale di contribuire allo sviluppo di capacità analitiche, di misurazione e persuasive necessarie per sostenerla efficacemente. Essa, quindi, è inclusa all'interno di tutte le discipline, che la integrano sulla base degli obiettivi e dei contenuti specifici dell'area di studio: ad esempio, alcune discipline permettono agli studenti di analizzare i sistemi ecologici e umani, valorizzandone l'interdipendenza; altre promuovono lo sviluppo di visioni d'un mondo più giusto dal punto di vista sociale ed ecologico; altre ancora propongono sfide per un futuro sostenibile attraverso la progettazione e realizzazione di azioni che tengano conto dell'impatto economico, sociale e ambientale<sup>332</sup>.

In riferimento alle lezioni osservate, esse hanno approfondito tre aspetti diversi della sostenibilità:

- energia, acqua e sostenibilità (*lezione 12* – co-condotta dall'insegnante Maryam);
- azioni per il cambiamento climatico, la distruzione degli ecosistemi e l'inclusione sociale (*lezioni 13-15* – condotte dall'insegnante Thorsten).
- dilemmi etici e vegetarianismo/veganismo (*lezioni 19-21* – condotte dall'insegnante Amir).

Questa categorizzazione dei contenuti ha risposto ad una stessa logica.

Per quanto riguarda le lezioni di Thorsten, nonostante l'obiettivo della sua ultima lezione (*lezione 15*), l'inclusione sociale, potrebbe a prima vista non rientrare tra le tematiche ambientali in senso stretto (come cambiamento climatico, degrado ambientale, rischi naturali, antropizzazione), essa è rientrata comunque nell'accezione più ampia di sostenibilità, intesa quale "view of the good life", che include l'educazione a stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere e la

---

<sup>332</sup> Cfr <https://www.australiancurriculum.edu.au/f-10-curriculum/cross-curriculum-priorities/sustainability/#> [24/08/2020].

valorizzazione della diversità culturale. Essa, inoltre, è stata concepita dallo stesso insegnante in rapporto di continuità temporale con le altre, riferendosi a tematiche specifiche già affrontate nelle lezioni precedenti (es. nella lezione 15 ha sviluppato il tema del consumismo, introdotto nel corso della lezione 13; o, ancora, ha fatto leggere ad alta voce un testo che aveva assegnato durante la lezione 14).

Analogamente alle lezioni condotte da Thorsten, anche in questo caso tutte le lezioni di Amir sono state collocate in un continuum temporale all'interno di un'unica programmazione (es. la lezione 21 ha come tema il vegetarianesimo poiché è stata votata come area di approfondimento dagli studenti durante la lezione 19).

A livello di conoscenza di base, ciascun insegnante ha introdotto durante la sua lezione determinati concetti, ritenuti propedeutici alla comprensione dell'argomento e allo svolgimento delle attività pratiche assegnate agli studenti in un secondo momento.

La tabella 25 sintetizza le parole usate dagli insegnanti per parlare di sostenibilità.

**Tabella 97 Le parole usate dagli insegnanti per parlare di sostenibilità**

|                 | <i>Lesson 12</i><br><i>Energy, water and sustainability</i> | <i>Lesson 13</i><br><i>Climate change action</i> | <i>Lesson 14</i><br><i>Environmental disruption action</i> | <i>Lesson 15</i><br><i>Inclusivity action</i> | <i>Lesson 19</i><br><i>Ethical dilemmas</i> | <i>Lesson 20</i><br><i>Ethical dilemmas and the vegetarianism</i> | <i>Lesson 21</i><br><i>Ethical dilemmas</i> |
|-----------------|-------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------|
| <i>1° time</i>  | Save water; drinking water                                  | Global warming                                   | Environment                                                | Palm oil                                      | Global warming                              | Veganism                                                          | What I thought?                             |
| <i>2° time</i>  | Deforestation                                               | Climate change                                   | Natural disasters <sup>333</sup>                           | Inclusivity                                   | Humanity's future                           | Vegetarianism                                                     | Individual feedback                         |
| <i>3° time</i>  | Scarcity and drought                                        | Anthropogenic                                    | Life on Earth                                              | Excluded people                               | Universal ideas                             | Human relationship and animals                                    |                                             |
| <i>4° time</i>  | Model                                                       | Fossil fuels                                     | Climate refugee                                            | Ethnicity                                     | Homegrown                                   | Pros & cons website                                               |                                             |
| <i>5° time</i>  | Pollution                                                   | Extinction rebellion                             | Biodiversity loss                                          | Migrant                                       | Personal                                    | Animal rights                                                     |                                             |
| <i>6° time</i>  | Natural habitat                                             | Permian extinction                               | Aboriginal Australians                                     | Sexuality                                     | Democratically vote                         |                                                                   |                                             |
| <i>7° time</i>  | Destruction                                                 | Open and closed system in science                | Environmental damage                                       |                                               | Raise the hand                              |                                                                   |                                             |
| <i>8° time</i>  | Ozone layer                                                 | Greta Thunberg                                   | Palm oil                                                   |                                               | Do a count                                  |                                                                   |                                             |
| <i>9° time</i>  | Solar energy, solar panel                                   | United Nations                                   | Over-fishing                                               |                                               |                                             |                                                                   |                                             |
| <i>10° time</i> | Experiment                                                  |                                                  | "Product of"                                               |                                               |                                             |                                                                   |                                             |

Rispetto alla "quantità", è stato possibile constatare come in alcune lezioni siano stati affrontati molti meno concetti rispetto ad altre più dense. Questo ha richiamato l'attenzione sulla considerazione di quali conoscenze di base siano rilevanti e propedeutiche per padroneggiare l'argomento e tali da evitare il sovraccarico di informazioni.

Rispetto alla "qualità", la terminologia specialistica è legata ad ambiti disciplinari specifici (quali le Scienze e la Storia), non direttamente collegata con l'insegnamento dell'Inglese, che, ad eccezione della lezione 12, è stato l'ambito disciplinare di tutte le lezioni.

<sup>333</sup> Per quanto riguarda i *natural disaster - city, pollution, deforestation, oil leaks, plastic, animal husbandry, ozone layer* - essi non sono stati approfonditi in senso stretto da Thorsten, come ha fatto con gli argomenti che lui ha tirato fuori, ma, emersi a seguito delle domande di pre-conoscenza sull'argomento, sono stati contestualizzati al suo interno.

### 6.4.1. Migrazione e urbanizzazione

I fenomeni migratori sono stati sviluppati in relazione all'urbanizzazione all'interno di due lezioni curriculari di Geografia (*lezioni 1, 4*).

In esse, entrambe le insegnanti Melanie e Sylvia hanno introdotto alcuni argomenti dopo averne verificato la prenoscenza o conoscenza. In entrambe le lezioni, l'obiettivo ha riguardato i concetti principali del fenomeno dell'urbanizzazione dal punto di vista sociale e della qualità della vita, con un accenno a contenuti sviluppati nelle lezioni precedenti.

So I setup my lessons with a quick starter, which is just something I use the one that for sure that's the program in Microsoft that allows me to distribute a **quick question** to each student, and then, while I'm working that sort of thing, **they have something to do in setting up their computer**, and it's just something that they would have known from a **previous lesson**, and it just gets the brain thinking **about the "Geography" in this particular lesson**. After that, we did the homework review to make sure everyone understood the **main concepts** and we checked for understanding, and we talked about **megacities**, and it'll just away the gauge OK... who knows what they're talking about that sort of thing. (*Melanie, post lesson 1 debriefing*)

OK, building on what we did on Tuesday, **we are looking and finishing up urbanisation**. So, what we are going to look in period 1 today is we are going to look at **living and urbanisation** before we specifically move on to Chinese migration; so, we're looking at **the urban effects on living**. (*Syvia, lesson 4, line 3*)

Dal punto di vista della didattica, la struttura generale ha richiamato la logica espositiva della modalità frontale, trasmissiva dei contenuti. Essi sono stati stabiliti interamente dalle insegnanti, anche nel caso in cui queste abbiano rivolto domande alla classe, prevalentemente chiuse a risposta chiusa.

I contenuti di entrambe le lezioni hanno evidenziato una concezione dicotomica delle modalità di distribuzione della popolazione nei vari territori: città *versus* aree rurali o, su scala più ampia, aree urbanizzate *versus* aree in via di sviluppo. Tale modalità di distribuzione è stata motivata con la ricerca di benessere, collegata alla produzione di ricchezza e al grado di urbanizzazione dei territori. In particolare, il concetto di ricchezza è stato declinato inizialmente a livello ideale, riferito ad una qualsiasi città di una qualsiasi nazione, che offre "opportunità di lavoro" e "migliori servizi" quali "abitazioni, educazione e sanità": "vivere in città è vantaggioso in ogni caso".

First of all, **cities attract people** to them with *[reading]* "the opportunity of work and the possibility of better housing, education and health services". All of these are key words, are they? **Opportunity of work, possibility of better housing, education and health**. [...] "There is a strong interconnection between the wealth of a country and how urbanise it is" Let's have a think about that for a second: "**How wealthy a country is shows usually how urbanise it is**".

(*Syvia, lesson 4, line 15*)

So it becomes more advantageous to live in a city, **regardless of if you're in a poor or *[ahem]* a rich country like us**. (*Melanie, lesson 1, line 21*)

Quando la ricchezza ha assunto una specifica connotazione geografica, Sylvia ha citato tutti i simboli più rappresentativi della città di Brisbane – *Story Bridge, Royal Hospital, Terrace, St James* e *CBD* – connotandoli quali infrastrutture costruite grazie al denaro, ma anche alcune città australiane (*cities and suburbs in Australia [such as] Melbourne, Sydney, Perth, Canberra, Hobart,*



Adelaide)<sup>334</sup> ed alcuni luoghi del mondo (*North America, Europe, New York, Tokyo, New Delhi, Paris*)<sup>335</sup>.

If you do not have **money** to build the road, to build more buildings and infrastructure, if you don't have money to make schools, to develop hospitals, you're not going to have that urbanisation. So, **the world of a country released how urbanised it is because you can afford the infrastructure. We can afford** the "Story Bridge", **we can afford** to have the "Royal Hospital" down the road, **we can afford to build schools like "XXX [school name]"**, like "Terrace", like "St James", all the schools around us here in the CBD, **if you don't have the money you can't build this roads** and buildings that just appear out of the ground. ".  
(*Syvia, lesson 4, line 23*)

Dopo essere stata contestualizzata geograficamente, la ricchezza è stata messa in relazione al reddito pro-capite. Se da un lato, infatti, la ricchezza di una città e di una nazione è collegata alla possibilità di usufruire di determinati servizi, dall'altro richiede di essere prodotta sotto forma di reddito da ogni individuo di quella città e nazione: "‘per capita income’ means [...] how much money do you make"<sup>336</sup>. La ricchezza di una nazione, quindi, è stata legata alla produttività dell'individuo e alla sua capacità di "fare denaro". Paradigmatico l'esempio delle ragazze sul divano, riportato in tabella<sup>337</sup>.

#### Tabella 98 L'esempio delle ragazze sul divano e della ricchezza economica legata alla produttività dell'individuo

L'insegnante sta leggendo ad alta voce un esercizio che descrive tre ipotetici ragazzi che lavorano – Jim in un'azienda di magliette, Jill nel commercio e Bonnie nel sistema sanitario – contrapposti ad altri tre (di cui non vengono forniti nomi propri) che non guadagnano e "fanno la bella vita con la loro famiglia e i loro amici" ("**They do not earn any money and they just live around with their family and friends and they have great time**"<sup>338</sup>). Nel commentare l'ipotetica situazione, chiede alle studentesse se pensano se i tre ragazzi del secondo gruppo producano un alto reddito pro capite. Le studentesse rispondono, insieme, in maniera negativa (*Nooo...*). L'insegnante, a questo punto, trasforma i tre ragazzi dell'esercizio del libro di testo in "**ragazze che non fanno nulla sedute sul loro divano e vivendo guardano Netflix in televisione**" chiedendo se un simile comportamento possa **aiutare l'economia australiana** a crescere ("**Would these three girls doing nothing sitting on their couch and living like at home watching Netflix, do you think they go to help our economy growth?**"<sup>339</sup>). Ancora una volta le studentesse rispondono, insieme, in maniera negativa (*"Nooo..."*). L'insegnante rimarca che queste tre ragazze non contribuiscono, rinnegano la concezione che il modo di guadagnare denaro possa aiutare l'economia perché esse sono pienamente capaci ma decidono di stare sedute sul loro divano. Chiede, poi, alle studentesse se l'Australia ha un alto reddito pro capite, le quali rispondono, all'unisono, in maniera affermativa (*"Yes..."*). L'insegnante, in conclusione del discorso, paragona, infine, le tre ragazze sul divano, che ora sono collocate in Queensland, ad un "**hard-working Australians**"<sup>340</sup>, il quale **produce denaro attraverso il suo duro lavoro**, e, facendo questo, **sostiene l'economia del proprio paese**.

In questa prospettiva, il lavoro dell'individuo, in termini di reddito pro-capite, è stato connotato come fattore decisivo per incrementare il PIL della nazione e per sconfiggere la povertà, grazie al sostegno finanziario e al reperimento di nuove occupazioni lavorative da parte del governo nazionale e locale.

<sup>334</sup> Lezione 4, battute 53-65.

<sup>335</sup> Lezione 1, battute 13-29.

<sup>336</sup> Lezione 4, battuta 29.

<sup>337</sup> Lezione 4, battute 28-37.

<sup>338</sup> Lezione 4, battuta 29.

<sup>339</sup> Lezione 4, battuta 31.

<sup>340</sup> Lezione 4, battuta 37.

## Tabella 99 Il lavoro individuale come opportunità per uscire dalla povertà

|    |       |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 37 | Syvia | [...] We have a lot of <b>hard-working Australians</b> in <b>their trade</b> or their <b>study</b> or their <b>career</b> or their <b>job</b> will do the work and <b>get paid well</b> . If <b>everyone</b> in <b>Queensland</b> <b>decide to seat on the couch do nothing</b> [pause], do you think we would have the opportunity to have these things?                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 37 | S8    | Nooo...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 39 | Syvia | [ahem] <b>This happens because people get group together create many chances to move out of poverty</b> generally <b>because of increased work opportunities</b> . If there is no work for you, you cannot earn money, you're going to start to get into that low financial cycle which can down the track lead to the chances of poverty hunting that run out. There are often better support network from <b>government</b> and <b>local councils</b> also cheap and provide facilities such as housing, roads, public transport possible to school to a population concentrated into a small area. [...] |

Tra i risvolti dell'urbanizzazione, oltre alla ricchezza, la “rapida crescita demografica nelle aree urbane” è stata considerata come causa di diversi problemi quali “povertà, disoccupazione, inadeguatezza degli alloggi, mancanza di servizi igienici, approvvigionamento idrico inquinato, inquinamento atmosferico, congestione stradale e sovraffollamento dei trasporti pubblici”<sup>341</sup>. La soluzione al problema dell'aumento demografico è stato lo sviluppo urbano, che comporta una produzione continua poichè necessaria (“**noi abbiamo bisogno di più** infrastrutture... che più case vengano costruite... di più ospedali... di più scuole... di più cose... di più mezzi di trasporto”) e sostenuta dal governo locale<sup>342</sup>.

Yeah, **we need more infrastructures, we need more houses being built, we need more hospitals, we need more schools**, and if the population keeps growing **we need more things**. So that, to don't have road congestion **we need more public transport** to get people off those trains, off those buses, off those CityCats<sup>343</sup>, so there's more.

(Syvia, lesson 4, line 77)

La dimensione globale è stata introdotta con il problema dell'inquinamento quale effetto dell'urbanizzazione; in tal caso, l'insegnante ha citato alcuni luoghi con alti livelli di inquinamento, come Messico, Pechino e Los Angeles, specificando che “secondo la Banca Mondiale, 16 delle 20 peggiori città del mondo siano tutte in Cina sia per effetto della combustione del carbone sia per la produzione tecnologica”<sup>344</sup>.

La ricchezza e il benessere associate all'urbanizzazione, in termini di maggiori possibilità lavorative, di guadagno e di servizi, è stato il punto di vista dal quale sono state analizzate, all'opposto, le realtà specifiche in cui tali possibilità si assottigliano (es. aree rurali) o siano addirittura carenti (es. *slum*).

Le zone rurali sono state definite in termini di minori opportunità offerte alla popolazione che vi risiede, come, ad esempio, l'assistenza di un medico, l'istruzione universitaria o la possibilità di guadagno, tale da rendere automatica la scelta di andarsene (“move away”). Melanie, ad esempio, ha spiegato le zone rurali in termini di ciò che manca, ma non di ciò che c'è (come, ad esempio, la loro collocazione geografica, le condizioni storiche del loro progressivo depauperamento o le politiche locale e globali per una loro riqualificazione). In tale prospettiva, le zone rurali sono emerse come luoghi con problemi fissi ed immutabili, per cui non c'è motivo di vivere lì o di non andare via (“Unless you're working in the agricultural industry, what else are you going to do up

<sup>341</sup> Lezione 4, battuta 65.

<sup>342</sup> Lezione 4, battuta 73.

<sup>343</sup> I *CityCats* sono mezzi di trasporto tipici di Brisbane, dei catamarani per muoversi nelle zone lungo il fiume della città

<sup>344</sup> Lezione 4, battute 126-139.

there?”<sup>345</sup>; “It’s really difficult”<sup>346</sup>; “Many people in poorer countries move from rural to urban areas”<sup>347</sup>).

[...] but really **rural parts are going to have minimal opportunities** because if you’re the doctor in that town and there’s like a few hundred people, chances are *[laughing]* there’s not going to be another **doctor**. *[ahem]* So it’s like, things like that, *[ahem]* as well as most people would move away to go for **university** or things like that. So unless you’re working in the agricultural industry and it’s like a family trade that’s been passed on to you *[ahem]* because it’s really difficult thing to do. Farmers don’t get enough credit. They grow all our food, collect it, distribute it. They do all these things that have all these skills. *(Melanie, lesson 1, line 11)*

Le *bedroom communities* sono state descritte da Melanie come “dormitori nelle zone periferiche di New York scelte da chi lavora e vive al centro della città, ma senza potersi permettere di pagare gli affitti supercostosi”, considerate in contrapposizione alle aree residenziali.<sup>348</sup>

Anche le baraccopoli sono state introdotte in riferimento all’aumento demografico nelle aree urbane che Melanie ha riferito a luoghi internazionali e nazionali (*New York, Tokyo, New Dehli, Australia*)<sup>349</sup>, Sylvia alla realtà locale di Brisbane<sup>350</sup>. Mentre Melanie ha definito le *slum* come abitazioni-non abitazioni, costruite con materiali di fortuna (“It’s not really a home... It is a home. It’s just not really technically what we would consider a house”)<sup>351</sup>, Sylvia le ha associate direttamente a condizioni di povertà (“It is a term used for very low poverty in quality in countries [...] unplanned settlement, ghettos, shantytowns”<sup>352</sup>).

Gli elementi su cui si sono soffermate successivamente sono stati diversi: Melanie ha spostato il focus sulle persone, costrette a “vivere in una sola stanza in sei o sette, dormendo tutte sul pavimento, con a malapena un letto e privi di servizi igienico-sanitari, le quali vanno a scuola, a lavorare e a vivere in una società funzionante, ma è così che va la loro vita. Questa è l’unica cosa che possono fare e che si possono permettere”<sup>353</sup>. Sylvia li ha spiegati quali servizi, propri di alcuni luoghi del mondo, con carenza di: una struttura durevole, una superficie abitabile sufficiente, accesso all’acqua potabile, all’acqua e a strutture igienico-sanitarie.

So it’s these really interesting spaces. And when you get to see inside one where, you know, six or seven people in a family live in this one room place, **they all sleep on the floor**. They **share the same bed** and that’s just the way their life is. And **they still go to school**. They still **go to work**. And that’s the only thing that they can do and afford. **It’s still a functioning society, but the quality of life and the sanitation is very, very low.** *(Melanie, lesson 1, line 35)*

1. Durable housing – it means a permanent structure how many structure that won’t blow away or will damaged with the rain that we had last night. 2. Sufficient living area – there’s no more than three people sharing in a room. 3. Access to improved water - so water have to be efficient, affordable and can be obtained from extreme effort. 4. Sufficient water – you have enough to drink, you have enough to cook, you have enough sanitation and laundry as well. 5. Access to improved sanitation facilities - only those give a private toilet or share a public toilet with a reasonable amount of people, maybe three, four, five, six, seven family members *[pause]* not one per community *[pause]* or you’re waiting and have a line-up for a while to get in. 6. Secure tenure and protection against forced eviction.

*(Sylvia, lesson 4, lines 88, 92)*

---

<sup>345</sup> Lezione 1, battuta 1.

<sup>346</sup> Lezione 1, battuta 11.

<sup>347</sup> Lezione 1, battuta 13.

<sup>348</sup> Lezione 1, battuta 37.

<sup>349</sup> Lezione 1, battuta 29.

<sup>350</sup> Lezione 4, battuta 65-73.

<sup>351</sup> Lezione 1, battute 33-35.

<sup>352</sup> Lezione 4, battuta 79.

<sup>353</sup> Cfr nota 23.

L'unico riferimento che abbia collocato le baraccopoli all'interno di un contesto socio-politico preciso è stato "New Delhi", citato da Melanie ("And there's another element of Delhi, which I will show you a video of just not today, but it's basically describing the living conditions of some of the parts of the city, and there's a lot of slums"<sup>354</sup>). Al contrario, Sylvia ha nominato genericamente "countries with very high levels of poverty... Asia, India, Africa"<sup>355</sup>.

Alla fine della spiegazione, Melanie ha assegnato alle studentesse due attività.

La prima è stata l'interazione con una mappa del mondo ("world map") selezionando cinque nazioni e indicandone, per ciascuno, il numero di immigrati e la loro provenienza<sup>356</sup> (figura 4).

**ACTIVITY:** <https://migrationdataportal.org/>



**\*\*click on a country to select it**  
**\*\*adjust the in/out button to change migration**  
**\*\*click on the coloured clusters to see which country they came from and how many people migrated**

Your chosen country: \_\_\_\_\_

Number of Immigrants (immigrant stock): \_\_\_\_\_

Where do the immigrants come from? (list the 3 most popular continents)

- 1.
- 2.
- 3.

Repeat the steps for 5 different countries. (Choose from different continents).

**Figura 4 Attività individuale con la mappa del mondo durante la lezione**

Da punto di vista della letteratura sulla GCE, l'interazione con la mappa del mondo rientra tra le risorse multimediali innovative e come strumento di ricerca, che supporta l'impegno del discente e ne aumenta la partecipazione (O'Flaherty & Liddy, 2018).

<sup>354</sup> Lezione 1, battuta 33.

<sup>355</sup> Lezione 4, battute 79-82.

<sup>356</sup> Lezione 1, battute 51-80.

Durante l'esecuzione dell'attività, le studentesse hanno chiesto all'insegnante le ragioni delle migrazioni in talune zone geografiche piuttosto che in altre.

In Canada and [ahem] America lots of [pause] immigrants came from India and China and not anywhere else really [pause] kind of India, China sort of regions [pause]. That makes me wonder, like **why they emigrate?** [...] I found this weird. I don't know **why that a lot of people from Iraq and Syria go to Sweden?** [...] **It's just weird to me.** Cause it's like so far away.

Melanie ha annoverato il fattore linguistico e la prossimità geografica quali ragioni principali alla base della scelta di un paese nel quale migrare, anche se non ha approfondito la questione dichiarandosi sorpresa di alcuni spostamenti in talune aree piuttosto che in altre e non completamente certa delle ragioni.

**I'm actually kind of shocked** that Canada doesn't have more immigrants from the United States and vice versa. I'm actually surprised at that. [...] **I'm a little bit surprised** by like Brazil, Brazilians moving to China and that sort of thing. But they've got, or, and Chinese moving to Brazil kind of interesting. [...] They'll move to places. Why Sweden in particular, **I'm not a hundred percent sure**, but there they are moving towards Europe. They may know people there, that sort of thing. So, yeah [...] Yeah. Pretty interesting stuff. I think. So if we go onto the next activity.

La mancanza di un approfondimento successivo a seguito delle domande delle studentesse potrebbe essere letto alla luce di alcune concezioni alla base del fenomeno delle migrazioni che Melanie avrebbe implicitamente espresso:

- le persone, dopo tutto, emigrano ovunque ("People would move everywhere"<sup>357</sup>);
- queste notizie sono curiosità che si possono trovare in giro, senza necessità di programmare un'approfondita ricerca storico-geografica ("It's just some interesting little tidbits that you'll find around"<sup>358</sup>);
- le risposte fornite alle studentesse sono brevi e si risolvono nell'arco di pochi secondi, seguite dall'attività successiva programmata ("Yeah. Pretty interesting stuff. I think. So if we go onto the next activity"<sup>359</sup>).

La seconda attività ha riguardato l'immigrazione irlandese in Australia, da svolgere, in coppia e per 35 minuti (figura 5), attraverso la realizzazione di un "display visuale" con foto, annotazioni, grafici e mappe (figura 6)<sup>360</sup>.

---

<sup>357</sup> Lezione 1, battuta 76.

<sup>358</sup> Lezione 1, battuta 80.

<sup>359</sup> Lezione 1, battuta 80.

<sup>360</sup> Lezione 1, battute 80-121.

**IN PAIRS: You are to design an Annotated Visual Display that will answer the following questions:**

- Why have the Irish left Ireland at different times in their history and moved to other countries?
- What countries have they moved to predominantly?
- Why are they still migrating to Australia and other countries?
- How has AHS been impacted by Irish migration?

**You will need to include graphs and maps as well.**

Figura 5 Attività in coppia durante la lezione

## Sample of a Visual Display

Include Photos with annotations, graphs and maps.

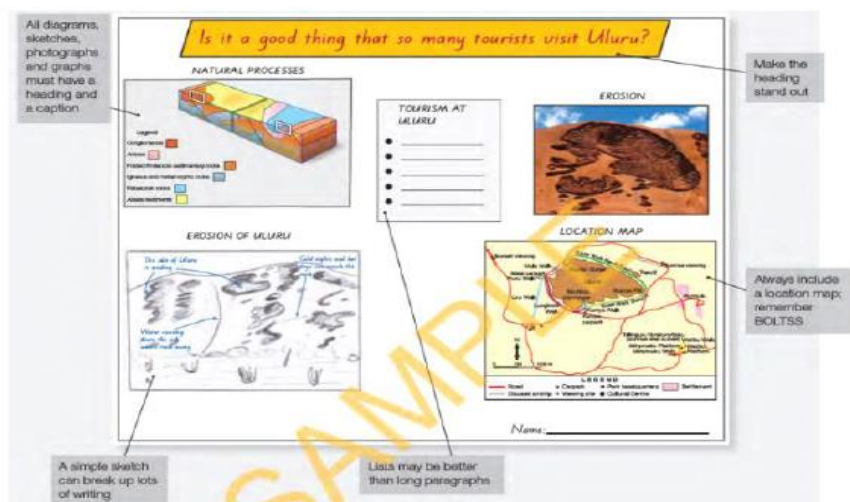


Figura 6 Esempio di display visuale fornito alle studentesse

Durante questa attività, le studentesse hanno interagito in coppia in vista di un obiettivo comune, che, come codificato nelle trascrizioni, ha corrisposto ad un suono continuo, indistinguibile nei contenuti e di forte intensità, tipico dei lavori di gruppo<sup>361</sup>.

Anche Sylvia ha assegnato alle studentesse due attività che hanno richiesto di rispondere individualmente e per iscritto sul proprio *tablet* a delle specifiche domande su: reddito pro capite<sup>362</sup>; relazione tra il sistema dei trasporti e l'inquinamento nelle grandi aree urbanizzate<sup>363</sup>, spiegata poco prima dall'insegnante<sup>364</sup>; acqua pulita e servizi sanitari di "poveri e non poveri"<sup>365</sup>, sulla base dei grafici proposti. Al termine dell'attività, l'insegnante ha proposto alle studentesse di discutere quanto scritto con la compagna a fianco e di scambiarsi i *tablet*.

OK, in about thirty seconds we're going to have read of these answers, can you just stop and check for me again the countries and have a look your answer. Point with your finger and find where you've written the continent – Latin America, Sub-Saharan Africa; Central [ahem] or South-East Asia; and then you've got data in there as well you've got

<sup>361</sup> Lezione 1, battute 91, 95, 97, 99, 103, 120.

<sup>362</sup> Lezione 4, battuta 29.

<sup>363</sup> Lezione 4, battute 139-142.

<sup>364</sup> Lezione 4, battuta 126.

<sup>365</sup> Lezione 4, battute 92-105.

some numbers, you need to support your answer. OK, **staring at the screen of the person next to you**; if you're in the brain, you're intelligent after work this out, swop with someone else or read someone else's device and someone else answer. **Swop devices**.

In conclusione, il lavoro di analisi dei contenuti veicolati dalle due insegnanti Crystal e Sylvia ha permesso di evidenziare come il fenomeno dell'urbanizzazione legato ai flussi migratori sia stato descritto in entrambe le lezioni dal punto di vista delle nazioni ricche e industrializzate, la cui economia del benessere è diventata il fulcro della migrazione sia interna sia transnazionale. Il riferimento geografico predominante è stato il contesto australiano, nominato come paese con un'avanzata economia nazionale e da un elevato tasso di urbanizzazione; non sono mancati riferimenti locali a Brisbane, capitale e città più popolosa dello stato del Queensland.

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE, il rischio di una tale operazione concettuale, evidenziata anche in letteratura (Andreotti & de Souza, 2012; Andreotti, 2011; Pashby, 2011; Roman, 2003), è stato veicolare una demarcazione concettuale fra un "noi ricco", collocato in un contesto socio-culturale specifico, e un "loro povero", percepito come lontano e dai contorni indefiniti o dal carattere esotico. Questo aspetto, ad esempio, è emerso in alcune scelte lessicali e sintattiche di Melanie, che ha usato il pronome *they* per definire i soggetti che vivono nei luoghi di povertà, come le baraccopoli e le *bedroom communities*, ma senza specificare chi siano queste persone, da dove vengano e se siano immigrati o abbiano la cittadinanza nei luoghi in cui vivano.

It's not really a home because it's just whatever **they** could find and **they** kind of mashed it together. [...] **they** all sleep on the floor. **They** share the same bed and that's just the way their life is. And **they** still go to school. **They** still go to work. And that's the only thing that **they** can do and afford. It's still a functioning society, but the quality of life and the sanitation is very, very low. [...] There's people who work here that don't live here. And **they** started calling those communities where **they** live just bedroom communities, because people didn't really use them other than just to sleep. So **they** worked there, **they** lived in the city; **they** went to dinner in the city. **They** went out in the city, but **they** had to live outside of it because it's so expensive to live in it. And **they** started calling them bedroom communities".

(Melanie, lesson 1, lines 35-37)

L'uso del pronome generico *they* ha raggruppato tutte le persone accomunate da una *quality of life very very low*<sup>366</sup> in un unico insieme, a prescindere dalle loro possibili diversità culturali, linguistiche, economiche o sociali. Il *they* è risaltato maggiormente poiché seguito da un *we*, collocato all'interno di aree commerciali, che sono *it's where we spend our money*<sup>367</sup>, in cui una studentessa si è riconosciuta, raccontando una sua esperienza personale ("**We** had to design like a building with like multiple uses"<sup>368</sup>). Il pronome "voi" è stato usato per descrivere le aree industriali come luoghi in cui le studentesse non avrebbero potuto vivere. Anche qui, la caratterizzazioni di tali aree è stata legata a quel che manca, senza nessun accenno alla loro collocazione a livello locale, nazionale o globale, né alle loro caratteristiche.

Per quanto riguarda le interazioni con le studentesse, le trascrizioni delle lezioni di Melanie e Sylvia hanno riportato la presenza di domande "chiuse" (Vertecchi, 2003) e "display" (Thornbury, 1996). Le risposte a queste domande, brevi e fornite in un tempo di pochi secondi, hanno messo in evidenza due aspetti: le preconoscenze delle studentesse rispetto all'argomento e l'esistenza di una "risposta corretta", fornita in forma interrogativa, con un'altezza di suono caratteristica della domanda (da più bassa a più alta, come una parabola ascendente) e confermata dall'insegnante.

---

<sup>366</sup> Lezione 1, battuta 37.

<sup>367</sup> Lezione 1, battuta 41.

<sup>368</sup> Lezione 1, battuta 42.



**Tabella 100 Alcune domande chiuse da parte delle insegnanti**

|       |         |                                                                                                                                                   |
|-------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 3     | Syvia   | <b>What is urban living?</b>                                                                                                                      |
| 4     | C       | <b>(silence)</b>                                                                                                                                  |
| 5     | Syvia   | Yes?                                                                                                                                              |
| 6     | S       | <i>[noise]</i> in a city living?                                                                                                                  |
| 7     | Syvia   | <b>Yes</b> , in a city living.                                                                                                                    |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                             |
| 15    | Syvia   | Can anyone think another country that would be very wealthy and urbanised like ours? Yes?                                                         |
| 16    | S       | <i>[ahem]</i> Dubai?                                                                                                                              |
| 17    | Syvia   | Dubai, yes, very wealthy as well very urbanised. Yes?                                                                                             |
| 18    | S       | Singapore?                                                                                                                                        |
| 19    | Syvia   | Singapore, yes. Any others? Dubai, Singapore who are wealthy and urbanised.                                                                       |
| 20    | S       | Europe?                                                                                                                                           |
| 21    | Syvia   | Europe, yep, lot of European cities certainly.                                                                                                    |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                             |
| 53    | Syvia   | [...] <b>What's another heavily concentrated cities and <i>[ahem]</i> suburbs in Australia?</b>                                                   |
| 54    | S       | Melbourne?                                                                                                                                        |
| 55    | Syvia   | Melbourne, good. <i>[pause]</i> <b>Oh, come on, class!</b>                                                                                        |
| 56    | S       | Sydney?                                                                                                                                           |
| 57    | Syvia   | Sydney.                                                                                                                                           |
| 58    | S       | Perth?                                                                                                                                            |
| 59    | Syvia   | Perth.                                                                                                                                            |
| 60    | S       | Canberra?                                                                                                                                         |
| 61    | Syvia   | Canberra <i>[silence]</i> . Wow! We are really hard to sleep spoiling; <b>let's start functioning!</b>                                            |
| 62    | S       | Hobart?                                                                                                                                           |
| 63    | Syvia   | Hobart.                                                                                                                                           |
| 64    | S       | Adelaide?                                                                                                                                         |
| 65    | Syvia   | Adelaide. <b>Very good.</b>                                                                                                                       |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                             |
| 79    | Syvia   | [...] <b>What countries have very high levels of poverty?</b> We looked at this last lesson, who where in the world?                              |
| 80    | S       | Asia?                                                                                                                                             |
| 81    | Syvia   | Asia.                                                                                                                                             |
| 82    | S       | India?                                                                                                                                            |
| 81    | Syvia   | India.                                                                                                                                            |
| 81    | S       | Africa?                                                                                                                                           |
| 82    | Syvia   | Africa, <b>good</b> . OK. [...] One billion people live in slums worldwide. Is there a lot?                                                       |
| 83    | C       | <i>(unison)</i> Yes.                                                                                                                              |
| 84    | Syvia   | How many people in the world?                                                                                                                     |
| 85    | C       | <i>(together)</i> Seven.... Seven.... Seven... billion...                                                                                         |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                             |
| 112   | Syvia   | [...] Answer: <b>whose have been to a country where they can visibly see the pollution?</b> Anyone has been? And where is it?                     |
| 113   | S       | Hong Kong.                                                                                                                                        |
| 33    | Melanie | <b>Can anyone tell me what a slum is?</b>                                                                                                         |
| 34    | S       | It's like makeshift houses where people who don't have enough money to buy houses, kind of like make things out of cardboard or pieces of scraps. |
| 35    | Melanie | <b>Exactly.</b> [...] <b>So what's a residential area?</b>                                                                                        |
| 36    | S       | Where all the houses are and majority of the population lives.                                                                                    |
| 37    | Melanie | <b>Yeah.</b> [...] <b>What about commercial? What a commercial area is?</b>                                                                       |
| 38    | C       | <i>[silence]</i>                                                                                                                                  |
| 39    | Melanie | Someone read it. Yeah.                                                                                                                            |
| 40    | S       | Areas, shops and places where you go to buy things?                                                                                               |
| 41    | Melanie | <b>Yeah</b> [...]                                                                                                                                 |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                             |
| 43    | Melanie | <b>Industrial areas: so what are [...]?</b>                                                                                                       |
| 44    | S       | Factories, mainly like warehouses.                                                                                                                |



In alcuni casi, le “domande-display” sono state seguite da un ulteriore stimolo al fine di condurre le studentesse a dare la risposta giusta.

**Tabella 101** Stimoli per dare la risposta giusta

|       |       |                                                                                                                                                                                           |
|-------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 98    | Syvia | [...] <b>When I say “data”, what do I want to see?</b>                                                                                                                                    |
| 99    | SS    | <b>(together)</b> A number.   Numbers.                                                                                                                                                    |
| 100   | Syvia | <b>A number and?</b>                                                                                                                                                                      |
| 101   | SS    | <b>(together)</b> Places...   Unit...                                                                                                                                                     |
| 102   | Syvia | <b>[ahem] Yes...</b>                                                                                                                                                                      |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                     |
| 126   | Syvia | [...] What we all buy from China that we like?                                                                                                                                            |
| 127   | S     | Everything!                                                                                                                                                                               |
| 128   | SS    | <b>[laughter]</b>                                                                                                                                                                         |
| 129   | Syvia | <b>[laughing]</b> Yes.                                                                                                                                                                    |
| 130   | S     | ...because everything is just like “Made in China”.                                                                                                                                       |
| 131   | Syvia | <b>What kind of stuff? Give me like a category.</b>                                                                                                                                       |
| 132   | S     | Plastic toys?                                                                                                                                                                             |
| 133   | Syvia | Plastic toys, yes!                                                                                                                                                                        |
| 134   | S     | Cookware, like cups and stuff?                                                                                                                                                            |
| 135   | Syvia | Yes. <b>What else</b> to be get a lot from China?                                                                                                                                         |
| 136   | S     | Clothes.                                                                                                                                                                                  |
| 137   | Syvia | Clothes, <b>and also a lot of... really modern...</b>                                                                                                                                     |
| 138   | SS    | <b>(together)</b> Technology.   <b>(laughter)</b> .                                                                                                                                       |
| 139   | Syvia | <b>Here we go!</b> A lot of technology is made in China; Apple products are made in China, the design is created in California by have more people to work to create them in China. [...] |

Nel primo stralcio di lezione, l’insegnante ha chiuso la sequenza con una risposta “sì, ma...”, vale a dire un sì per sottintendere qualcos’altro, riassumibile come: “Sì, quello che hai detto tu non è sbagliato, ma non è comunque quello che volevo sentir dire”. Nel secondo stralcio Syvia, riferendosi all’inquinamento in Cina quale uno dei problemi della crescente urbanizzazione, ha chiesto alle studentesse quali settori di produzione siano maggiormente dannosi per l’ambiente. Le studentesse hanno fornito varie risposte (es. giocattoli di plastica, utensili da cucina, vestiti), nell’idea, esplicitata, che non esista un settore di produzione specifico poiché la Cina “produce ogni cosa”. Rispetto ad esse, l’insegnante ha accompagnato il ragionamento delle studentesse affinché il discorso fosse riportato su uno specifico settore, vale a dire quello tecnologico, confermato, alla fine, dall’espressione “Here we go!”, che potrebbe essere tradotto come: “Finalmente!”

Una seconda tipologia di domande che è stata individuata all’interno delle lezioni di Melanie e Syvia è stata seguita da una risposta confermativa o di riformulazione di quanto detto precedentemente. Dal punto di vista docimologico, si tratta di domande che, seguite dal silenzio, hanno previsto un’ulteriore domanda contenente implicitamente la risposta, categorizzata da Vertecchi (2003) come stimolo aperto a risposta chiusa.

**Tabella 102 Alcune domande dalla risposta confermativa**

|    |         |                                                                                                                                                                                                                   |
|----|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 41 | Syvia   | <b>Do you think the middle of Australia and west of Queensland is hold?</b>                                                                                                                                       |
| 42 | SS      | <b>(unison)</b> No.                                                                                                                                                                                               |
| 43 | Syvia   | <b>Is there a lot of space?</b>                                                                                                                                                                                   |
| 44 | SS      | <b>(unison)</b> Yes.                                                                                                                                                                                              |
| 45 | Syvia   | A real lot! [...] <b>Can we build one [hospital] every ten kilometres?</b>                                                                                                                                        |
| 46 | SS      | <b>(unison)</b> No.                                                                                                                                                                                               |
| 65 | Syvia   | [...] Have you ever noticed one of those living here in Brisbane?                                                                                                                                                 |
| 66 | C       | <b>[silence]</b>                                                                                                                                                                                                  |
| 67 | Syvia   | Anyone of those?                                                                                                                                                                                                  |
| 68 | C       | <b>[silence]</b>                                                                                                                                                                                                  |
| 69 | Syvia   | <b>Have you noticed road congestion with your family, when you're stuck in traffic?</b>                                                                                                                           |
| 70 | SS      | <b>(together)</b> Ah...   Yes...                                                                                                                                                                                  |
| 71 | Syvia   | <b>Yes. OK</b> , public transport concerns all of you because you're students.                                                                                                                                    |
| 72 | SS      | <b>(together)</b> Yes...   Yes.                                                                                                                                                                                   |
| 73 | Syvia   | <b>Excellent.</b>                                                                                                                                                                                                 |
| 14 | S       | Well, <b>to find a better paying job</b> so they can support their families and have easy access to shelter, food, and other necessities like health care services?                                               |
| 15 | Melanie | Same reasons as us. Yes.                                                                                                                                                                                          |
| 16 | S       | Oh, I was just going more into <b>the health care</b> thing. They have less sanitary situations out there so it would be, even if a little bit, it would probably be easier access when you get injured and sick. |
| 17 | Melanie | <b>Yeah, for sure.</b> For sure.                                                                                                                                                                                  |
| 18 | S       | So they can move to a more economically stable community with <b>more job opportunities, better sanitary, and industrial development.</b>                                                                         |

In linea con l'obiettivo trasmissivo delle lezioni su determinati contenuti, stabiliti interamente dall'insegnante, le domande sono state rivolte alla classe al fine di verificare l'acquisizione di determinate informazioni e conoscenze. Laddove esse non abbiano previsto una "risposta giusta" ("What else?"; "Anything else?"; "Why?"; "Why not?"; "What have you seen?"; "What's the biggest thing that we notice?"), sono state seguite dall'esplicitazione di un pensiero ("I think") o dal racconto di esperienze personali da parte delle studentesse, caratterizzandosi come stimoli aperti a risposta aperta (Vertecchi, 2003).

**Tabella 103 Alcune domande aperte da parte delle insegnanti**

|       |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 9     | Melanie | [...] <b>What else?</b>                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 10    | S       | Well <b>my grandparents live in Toolamba</b> [suburb in Brisbane] and when you go up, there's this university of Queensland in Brisbane, but they've got like university of Queensland and they have this big, like agriculture plant where they teach people becoming like this. |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 50    | S       | That's where <b>my mom and dad</b> used to live in, in those buildings.                                                                                                                                                                                                           |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 67    | Melanie | [...] <b>Why</b> is there this trend of China and India? <b>Does anyone know why?</b>                                                                                                                                                                                             |
| 68    | Mila    | <b>I think</b> China is kind of like tourism. I know that like in Great Barrier Reefs they have lots of tourists.                                                                                                                                                                 |
| 21    | Syvia   | [...] <b>What the wealth have to do with the urbanisation?</b>                                                                                                                                                                                                                    |
| 22    | S       | Because they can afford to build their apartment and stuff like that?                                                                                                                                                                                                             |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 33    | Syvia   | <b>Why not?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 34    | SS      | <b>(together)</b> [indistinct chattering]                                                                                                                                                                                                                                         |
| [...] | [...]   | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 114   | Syvia   | <b>What have you seen?</b>                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 115   | S       | <b>[ahem]</b> It's like misty...                                                                                                                                                                                                                                                  |

Come si può notare dagli stralci, nella lezione di Melanie, una studentessa ha riferito dei suoi nonni che hanno una fabbrica agricola in un'area periferica della città<sup>369</sup>, un'altra dei suoi genitori che vivono in quei palazzi riqualificati da vecchi depositi di lana e conservifici in appartamenti<sup>370</sup>. Nella lezione di Svyta, una studentessa ha detto di essere stata a Tokyo, definendola “nebbiosa” (“misty”).

Durante la sua lezione, Melanie ha raccontato la propria esperienza personale per spiegare le motivazioni che l'hanno portata a lasciare il suo paese di origine e a trasferirsi in Australia.

*I've tried to work on a farm on a small-scale farm. And it was very challenging [ahem] coming from my parents who are actually farmers. [ahem] They have so many skills that they can't even describe them to me. But without that knowledge, without that background information, it's going to be really, really hard to actually get a job in that industry. And there's not really much else out there.*

Melanie ha specificato successivamente le ragioni per le quali ha lasciato il Canada (politica, costo della vita, lavoro), specificando che, in ogni caso, si tratta della sua esperienza personale, della sua prospettiva.

#### Tabella 104 Racconto della propria esperienza personale di migrazione

- |    |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|----|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 61 | Melanie | <b>Politically is my mains reason.</b> So there has been a <b>push factor</b> to not move there, right? [ahem] Political is very different in <b>Canada</b> [...] it's <b>expensive</b> [...] <b>teaching is not payed very well...</b> there is a large number of reasons. <b>To choose my place to live I personally-</b> |
| 62 | S       | Australia is better?                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 63 | Melanie | Yeah. ... <b>I would not to live there</b> [...] <b>in my personal experience. This is my perspective view.</b> It doesn't mean like everyone does. [...] I don't like about that.                                                                                                                                          |

### 6.4.2. Migrazione cinese in Australia e in Queensland

I fenomeni migratori sono stati sviluppati da un punto di vista della politica nazionale all'interno di cinque lezioni curriculari di Geografia (*lezioni 7-11*), secondo due argomenti: aspetti sociali e culturali (*lezione 7*) e la migrazione cinese in Australia e Queensland (*lezioni 8-11*).

#### La prima lezione

Nella prima lezione Crystal ha analizzato le cause dei flussi migratori in Australia, sottolineando come nonostante essa sia un paese multiculturale, nel quale diverse culture, religioni ed etnie coesistano (“A team meaning more that one culture, religion, or race. [...] Yeah, and within one particular country.”), la percentuale predominante demografica sia quella australiana, anche nella loro scuola (“So, we get Indigenous people within the school, and you get various background of people within our school, but predominantly is there what? [...] Australian, yeah? Within our country, and within our school.”). Le studentesse, tra i fattori principali, variabili nel corso del tempo, hanno elencato alcuni fattori attrattivi (“push factors”), come maggiori opportunità di lavoro, sistema sanitario ed educativo, e altri repulsivi (“pull factors”), quali guerre, carestie, disastri naturali, sicurezza (“Yeah, so safety would be a big thing you would hear about Australia's democratic society”).

<sup>369</sup> Lezione 1, battuta 10.

<sup>370</sup> Lezione 1, battuta 49.

In relazione a questo argomento, Crystal ha assegnato l'attività di elencare le diverse categorie di migranti, adducendo un esempio per ciascuna di esse ("List the different categories of migrants and provide one example for each"). Successivamente ha condiviso un video che, in occasione del Capodanno Cinese di quell'anno, ha analizzato la storia della migrazione cinese attraverso le testimonianze di alcuni emigrati durante la corsa all'oro australiana, dal 1850 in poi. Dopodiché, ha proposto un'attività in coppia per discutere di come ci si possa sentire e quale stato d'animo si possa provare, arrivando in un paese straniero<sup>371</sup>. A seguito della domanda di una studentessa di poter disporre di uno *smartphone*, l'insegnante ha calibrato nuovamente la traccia, sottraendo all'ipotetica situazione in terra straniera l'uso di dispositivi elettronici<sup>372</sup>.

**You arrive in a country;** you've had to leave with barely anything... So, a suitcase is pretty much it, with a few bits and **pieces of clothing, maybe a photo,** maybe something precious to you, **and that's it.** [pause] You had to leave in a hurry. So there's not a lot going on initially... so **you haven't got your phone and your laptop with you...** and sourcing out where your hotel, where your stay's going to be, there's none of that. [pause] So we've talked about being anxious, totally overwhelmed, out of place. Probably, at that point, you've come from possibly a place that's unsafe to feeling still unsafe, because that comfort level is not there.

Trascorso qualche minuto, l'insegnante ha chiesto alla classe di condividere le considerazioni fatte con la propria compagna di banco. Lo stato d'animo condiviso è quello di solitudine, ansia, di sentirsi provati e in preda al panico, completamente fuori dalla propria "comfort zone".

#### Tabella 105 Come ti sentiresti all'arrivo in un paese straniero? Alcune risposte delle studentesse

|    |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|----|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 71 | Crystal | What are some of the things that you think would be those pull factors that would draw you in and to make you feel comfortable within that country? So first off, how do you think you're going to feel? You get off the plane, you've got a suitcase. That's it. Nothing else. Gough? |
| 72 | Gough   | Um, you'd feel like <b>really anxious</b> and maybe <b>lonely</b> .                                                                                                                                                                                                                    |
| 73 | Crystal | Yeah. Anything else? Even Gough.                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 74 | Austra  | Probably a bit <b>overwhelmed</b> and <b>panicking</b> ?                                                                                                                                                                                                                               |
| 75 | Crystal | Yeah, so where do you go next?                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 76 | Lowan   | Out of place?                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 76 | Crystal | And totally <b>out of place</b> you know. Who's been overseas on holidays and you feel out of place, this is totally out of your <b>comfort zone</b> ...                                                                                                                               |

Questa attività ha promosso l'esplorazione e la condivisione della capacità empatica di vestire i panni di un'ipotetica persona, che ha attivato risposte diverse da parte delle studentesse. Nello stralcio sotto riportato, le studentesse hanno indicato alcuni modi che le farebbero sentire al sicuro, come appendere una foto dei propri familiari o chiudere la porta a chiave, risposta che ha creato qualche commento da parte della classe, poi arginato dall'insegnante.

<sup>371</sup> Lezione 7, battuta 61.

<sup>372</sup> Lezione 7, battute 85, 87.

**Tabella 106 Che cosa ti farebbe sentire sicura? Alcune risposte delle studentesse**

|     |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
|-----|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 99  | Crystal | So what would make you feel at home and feel comfortable in it? What are some of the names that would make you feel like you were safe, secure, comfortable, Melba?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 100 | Melba   | <b>Like a picture of your family or something that used to have in your room that makes it feel like your room.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 101 | Crystal | Yeah. So you've got comforts from home that you are comfortable with. Anything else? Girls?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 102 | C       | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 103 | Austra  | <b>Honestly, probably locks on doors.</b> Because like -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 104 | SS      | [laughter]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 105 | Austra  | ... <b>you don't know the place</b> , so you want to just like -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 106 | SS      | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 107 | Crystal | ...so you want a secure place to be. Girls, listen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 108 | SS      | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 109 | Crystal | Just stop for a moment. In all seriousness, Austra's remark in terms of what would <b>make her feel comfortable in a place is absolutely legitimate</b> . And the reason for that is if you are a refugee coming from a place where you never felt safe, and then coming to another foreign country that you have no idea about, and you have nobody there as a support, no protection at that point in time that you feel. [pause] A simple lock on your door is something that would be significant for somebody to know that once they enter into their home, their room, whatever it might be, that they are able to secure themselves there. |

Un ulteriore aspetto nella discussione ha riguardato gli elementi che potrebbero cambiare la percezione di questi stati d'animo nell'arco di sei mesi. Tra le risposte, sono stati annoverati una comprensione maggiore della lingua, la conoscenza della comunità locale, il lavoro. La discussione, infine, è stata spostata da una dimensione ipotetica a quella effettiva, incentrata sui quartieri multiculturali della città e sulla loro caratterizzazione in termini di attività commerciali, festività, cibo, religione, e conclusa con l'assegnazione di una ricerca su questi aspetti.

### **La seconda e la terza lezione nelle due classi**

Nelle lezioni sulla migrazione cinese in Australia e in Queensland l'insegnante Crystal ha predisposto uno studio individuale e autonomo da parte delle studentesse, al fine di far reperire alle studentesse le informazioni sulla storia della migrazione cinese in Australia attraverso due fonti: una ricerca sui simboli cinesi in alcune aree della città di Brisbane (*lezioni 8, 10*) e il sito dell'*Australian Bureau of Statistics (ABS)* (*lezioni 9, 11*).

Per Crystal le lezioni hanno assunto la valenza di una riformulazione di contenuti già sviluppati, considerati i livelli diversi delle due classi. L'obiettivo è stato quello di costruire una prospettiva personale in relazione agli argomenti trattati durante il lavoro di ricerca, da completare entro un lasso di tempo necessario per questo tipo di attività.

So today's lesson was really rephrasing what we had started because there are two, I have to separate "**Geography**" **classes**, and one class has missed lessons above the other this class is further ahead. So, in that circumstance, it was then getting them to continue on with what they done just with a **quick revision** of what they are asked to do, and then focusing on the next step. It was giving them time to **complete part of their assignment**, but also to start building upon giving them a perspective of what they're trying to answer to always talk about, and think about, at each stage whether it's **gathering data and interpreting it** or whether they're **doing formal research** somewhere were there. The second part of the lesson was a follow on from that part where they didn't finish what they had done, so, still, a lot of them had a lot of work to do in that time frame, and it does take quite a bit of time and information from each time.

Dal punto di vista della didattica, questo formato didattico potrebbe rientrare in quello che Calvani (2000) definisce come "studio del caso", prevedendo un lavoro di ricerca da parte delle studentesse che, supportate dall'insegnante e attraverso la loro interazione con le risorse (Rs),

costruiscono progressivamente il loro sapere. Come specificato da Crystal durante la consegna, il lavoro di ricerca avrebbe consentito a ciascuna di trovare molte più informazioni di quelle possedute da chiunque altro (“You’re probably going to find out more information than I’m knowing about some of these pieces of evidence like the bell and lanterns”)<sup>373</sup>.

In questo tipo di lezione, il momento della consegna è fondamentale, oltre ad essere l’unico con il parlato dell’insegnante<sup>374</sup>. In esso<sup>375</sup>, Crystal ha spiegato alle studentesse le modalità con cui svolgere il lavoro. Si tratta della produzione individuale di un testo scritto sulla storia di tre simboli cinesi in *Fortitude valley*, il quartiere all’interno della città di Brisbane nel quale si concentra e vive la comunità cinese, da completare nell’arco di una settimana.

Can I just ask everybody to get their computers out? It’s a couple of things we’re going to do today to keep ourselves on track. It requires you to focus on getting as much done as you can in class, but also going back and **doing your own research**. [...] This part here is due, 3.1 [“Australia + QLD migration”] and 3.2 [“Artefacts”], to be completed by next week. **I’ll explain what we’re doing** first, and there is an extra section [...] you need to be here doing with me. 3.2. was looking at those **three artefacts** and that was focusing on what they were, so things like the end street sign... everybody remembering this now? It might be the park that was there, it could be the lanterns, the bell etcetera. You’ve got all these things going on. **You’ll pick three of those key things that provide evidence that there is Chinese settlement in there**. You’re going to continue working on that part today. On each of those you write the three artefacts, three sentences for each.

(Crystal, lesson 8, lines 2-8)

Sempre nella consegna, Crystal ha chiarito che il focus del lavoro sia costituito dalla migrazione cinese e ha ricordato alle studentesse che, nonostante la sua funzione quella di sostenerle nel processo di ricerca (“I’m going to give you some scaffolds”), siano loro ad avere la responsabilità individuale sull’intero prodotto.

We are looking at and it’s around **Chinese migration**. When we start having a look at this component: this is where **your research skills are going to come into play**. **I’m going to give you some scaffolds** in terms of what you need to go ahead and start looking for, but then **it is up to you to do the research**.

(Crystal, lesson 8, line 16)

Nella seconda parte della lezione (lezioni 9, 11) l’insegnante ha spiegato, in primo luogo, che cosa sia il sito dell’ABS. Esso permette di conoscere le informazioni demografiche, sociali ed economiche della popolazione australiana (“we”), importanti per far sì che il Governo eletto prenda decisioni sulle tasse alle quali “noi provvediamo quando guadagniamo denaro nei diversi periodi della vita”.

It’s not just about our **tax system**, but it is about getting an idea of **how we have this population**, and **how we cater for them**. In part, that’s what a **democracy** is, isn’t it? We vote a **government** in, and they make decisions on the **tax** that we provide when **we earn money** at different times in our life, and **where that money goes** to get a general **census** in terms of getting an idea of where people, our population, are.

(Crystal, lesson 9, line 46)

Rispetto al censimento, Crystal ha puntualizzato la difficoltà di raggiungere le fasce più vulnerabili della popolazione, come persone senza fissa dimora, ma anche, come aggiunto da alcune studentesse, anziani senza computer o quelli con una famiglia numerosa, o la cui composizione aumenti velocemente, che potrebbero non essere rappresentate dalle statistiche ufficiali.

---

<sup>373</sup> Lezione 8, battuta 46.

<sup>374</sup> Come specificato nei diari di bordo, le lezioni 8 e 11 sono state dedicate al lavoro individuale e in silenzio delle studentesse.

<sup>375</sup> Cfr lezione 8.

**Tabella 107 Le fasce della popolazione non rappresentate dalle statistiche ufficiali**

|    |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|----|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 71 | Crystal | <b>Homeless population</b> , there is going to be an area that we don't necessarily have as an honest piece of data within this. They're not going to sit down on the computer on that night and fill out a form or a survey when they're struggling at that point in time to find somewhere to sleep and to eat that night. We know that we wouldn't be able to get that information accurately on. Yes?                       |
| 72 | Colbee  | What do they do with <b>old people</b> who don't have a laptop or...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 73 | Crystal | They still can provide them hard copies depending on a person. They are trying to avoid it. Have some credit for some old people, a lot of the old people are up with their technology, and they are using computers. Believe it or not they Skype and Zoom in on themselves and all sorts of things. [...]                                                                                                                     |
| 74 | Bindi   | I don't know if this applies, but I feel like old people have <b>larger families</b> , my dad has like six siblings and my mom has five siblings...                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 75 | Crystal | So a different year of time in terms of families, and what do you think impacts... These are good questions that you need to consider because if you look at our population, we've gone from, Bindi saying in terms of bigger families of five and six and sometimes plus in a year down to now, if you talk to most of your friends here at school, how many would they have in their families? Two or three maybe four. [...] |

Per spiegare come la struttura delle famiglie non sia immutabile, ma cambi nel tempo, Crystal ha raccontato l'esperienza personale di suo marito. Questi, cresciuto in una famiglia numerosa, ha dovuto rinunciare all'eccedenza di risorse (come, ad esempio, l'abbigliamento di marca), limitate all'essenziale a causa delle difficoltà economiche<sup>376</sup>.

...**my husband** has five children in their family and he talks about it all the time. [...] They still wanted a big family, but this mom would bring home some shorts and then cut out and **make symbols of certain brand names** and put it onto the shorts so it didn't feel like he was getting a **cheap pair of shorts**, it was a **brand name pair of shorts**. [pause] Families modify things at different times. **I've got a sister, I'm in a family of two**, so mine was a different circumstance, but economically it has come to a point where people want to be able to provide in a quite challenging society today. That's altered over time.

In secondo luogo, Crystal ha descritto come reperire sul sito dell'ABS informazioni sulla popolazione cinese residente in alcuni quartieri della città, come *Fortitude Valley* o *Sunny Bank*. Interagendo con il sito, le studentesse hanno notato la differenza tra luogo di nascita ("country of birth") ed ascendenza ("ancestry"), che ha sollecitato alcune considerazioni sul contesto attuale nella sua dimensione storica, sociale e politica.

**Tabella 108 La differenza tra luogo di nascita ed ascendenza**

|     |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 91  | Goughe  | Chinese is listed in one of the tops spots for <i>ancestry</i> but not for <i>country of origin</i> .                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 92  | Crystal | OK, there's our first looking at a link. Everybody see that? In ancestry, Chinese is mentioned in our top responses, but in country of birth it's not. Any ideas on why?                                                                                                                                                                                |
| 93  | Bindi   | The migration from China happened a while ago...                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 94  | Crystal | <b>You're right, we've had an influx of Chinese migration but</b> is that going to be our only cause, <b>it doesn't mean that that hasn't continued to occur</b> because based on what we know, <b>Chinese migration is still very high. Other populations have dropped off</b> but we've had quite a significant increase in Chinese migration. Lowan? |
| 95  | Lowan   | Not a lot of people, <b>the Chinese laws have changed</b> , and moving and migration, so not a lot people can have their children here and move here.                                                                                                                                                                                                   |
| 96  | Crystal | Sorry say that again.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 97  | Lowan   | <b>The laws have changed in China with this government...</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 98  | Crystal | OK, in terms of the <b>one child policy</b> do you mean?                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 99  | Lowan   | Also just leaving the country?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 100 | Crystal | Leaving the country, yeah. They still have <b>strict guidelines on being able to leave one</b> country to another, yes. May not impact too much, but <b>we'll keep that one because that might be a good one for later</b> . Melba?                                                                                                                     |

<sup>376</sup> Lezione 8-9, battuta 76.



- 101 Melba I'm not quite sure but before... **they had good reasons for coming** like the **gold rush** and maybe some more but now there isn't a big reason for them to come to Australia in the first place except **for education**.
- 102 Crystal As I said before, **based on that data we're not saying that Chinese migration has decreased**, I'm not saying that. Remember, where is this **data** for? Where does this data come from? **Fortitude Valley only**. Does that give us a good overall picture of how much Chinese migration there is within Australia? **It's just one suburb**. What does it tell us just about Fortitude valley?
- 103 Mirry **Maybe the Chinese have moved around and left Fortitude Valley?**
- 104 Cristal Yeah, so Mirry's right.

Questa parte di lezione ha sollevato una discussione delle studentesse con l'insegnante. La studentessa Goughe ha rilevato che la popolazione cinese risulti ai primi posti in Australia per il luogo di nascita, ma non per l'ascendenza. L'insegnante ha commentato questo dato chiedendo alla classe di ipotizzare la ragione. Per la studentessa Bindi, questo dipende dal fatto che la migrazione dalla Cina sia avvenuta un po' di tempo fa. L'insegnante ha confermato l'esistenza di un afflusso migratorio cinese passato, ma che continui ancora oggi, diversamente da altre nazionalità. La studentessa Lowan ha specificato che il cambiamento delle attuali leggi in Cina, "quelle che sono state cambiate con questo governo", possa aver provocato la diminuzione del numero di persone di nazionalità cinese che si sposta in Australia ("ha figli e si trasferisce qui"). Crystal ha accennato alla politica del figlio unico e alle "linee guida restrittive sulla possibilità di lasciare la Cina", rimandando il discorso ad un momento successivo. Anche la studentessa Melba, premettendo di non esserne sicura, ha ipotizzato che, mentre nel passato esistessero buone ragioni per spostarsi in Australia (es. corsa all'oro), l'unica ragione attuale potrebbe essere l'istruzione. L'insegnante ha specificato che i dati che le studentesse hanno considerato riguardino solo un quartiere di Brisbane, e che, pertanto, non diano una fotografia completa della migrazione cinese in Australia.

#### Tabella 109 La differenza tra luogo di nascita ed ascendenza

- 149 Crystal OK, **I'll give you an example of myself**. So I have **Australian citizenship, I was not born here**. So my country of birth would come up as New Zealand.
- 150 S So you are from New Zealand?
- 151 Crystal Correct.
- 152 S But were you born and raised there?
- 153 Crystal No, I left when I was four, but it's still my country of birth.
- 154 SS *[buzz] | [inaudible]*
- 155 Crystal No, I'll give you an example then. Girls, who's looked at their passport lately then? Right, my *[pause] [tz]* Girls! It will say Australia citizenship and **I will have the Australian citizenship** in there. **So I have an Australian passport. My country of birth comes up as New Zealand**.
- 156 S But she's not from there.
- 157 Crystal If somebody said to me now, I would say that **I'm Australian because I have Australian citizenship**. But if somebody asked me: "Where were you born?" I would say: "Ellerslie, Auckland, New Zealand".

Se da un lato, la ricerca sulla migrazione cinese in Australia avrebbe dovuto considerare i dati statistici del governo australiano relativi ai quartieri della città ad alta densità di tale popolazione ("We are looking at and it's around Chinese migration."), dall'altro essi sarebbero stati limitati nel fornire un quadro complessivo riferito al territorio nazionale ("Does that give us a good overall picture of how much Chinese migration there is within Australia?"). Al fine di chiarire questo punto, Crystal ha raccontato la sua esperienza personale di emigrazione: nonostante il suo luogo di



nascita fosse in Nuova Zelanda, la sua cittadinanza è quella australiana (“I’m Australian because I have Australian citizenship”)<sup>377</sup>.

In un momento successivo, un’altra studentessa, sempre navigando il sito dell’ABS, ha domandato che cosa fosse la SAR. L’insegnante, non ricordando esattamente la questione (“**Now I can’t remember** what the whole, in terms of thinking about these, but it’s a part of China, but as we know Hong Kong has its own separate identity from China”), ne ha dato solo un breve accenno (“It still has government authority in China, but it does have it’s own set democracy there and government that runs it. It is still a component of, but it doesn’t necessarily want to be, if that makes sense”<sup>378</sup>).

In conclusione, Crystal ha condotto le lezioni sulla migrazione cinese in Australia e in Queensland predisponendo un lavoro di ricerca al fine di analizzare la presenza cinese nel contesto australiano attraverso fonti nazionali e riferite al contesto locale. Nel primo lavoro, le studentesse hanno studiato i simboli cinesi dal punto di vista della loro presenza sul territorio nazionale; nel secondo hanno interagito con i contenuti del sito dell’Istituto Nazionale di Statistica del Governo Australiano sui quartieri multiculturali della città. Il punto di vista per comprendere i fenomeni migratori è stato quello nazionale e locale, in linea con le indicazioni curriculari.

Oltre alle fonti proposte alle studentesse, un’ulteriore evidenza di ciò potrebbe essere la concezione esplicitata da Crystal rispetto ai quartieri multiculturali di Brisbane, la cui esistenza sia motivata dal fatto che, senza ombra di dubbio (“most definitely”), le persone con lo stesso background culturale scelgano di vivere insieme per un senso di sicurezza e per la loro somiglianza (“I guess people coming together from certain cultural backgrounds and living in suburbs and communities because of that **comfort level** and the **similarities** of relationship people have”<sup>379</sup>), e questo è un elemento immutabile (“will never change”).

**Absolutely. Most definitely** that **people come together based on the similarities that they have as a culture and that will never change. Ancestry doesn’t change and your cultural beliefs don’t change** through that. And probably through religious, the latest we’re very lucky in our own country. Thinking about some of the different religious backgrounds that we have within our country, and we’re very lucky that people are not persecuted because of their religious faith here. You can go to church and not be victimized because of your background.

(Crystal, lesson 9, line 179)

### 6.4.3. Energia, acqua e sostenibilità

La lezione 12 ha fatto riferimento ad un progetto extracurricolare dell’iniziativa *Global Learning Project*, finanziata dal governo del Queensland per promuovere l’educazione globale attraverso lo scambio interculturale tra scuole allocate in diverse zone del mondo. Nello specifico, il progetto ha coinvolto una scuola dell’Australia (S2) e una dell’India per far approfondire l’obiettivo di sviluppo sostenibile riguardante l’acqua e l’energia pulite ed accessibili agli studenti all’ottavo anno di scolarità. Questo ha comportato la realizzazione di diversi progetti extracurricolari, declinati nella più ampia cornice della sostenibilità, per tutti gli studenti di *Grade 8*.

Dal punto di vista didattico, il progetto potrebbe rientrare nel formato didattico del forum, o bacheca elettronica, in cui gli studenti, supportati dall’insegnante, interagiscano attraverso di esso. Nello specifico, un percorso didattico viene costruito all’interno di un ambiente di apprendimento

---

<sup>377</sup> Lezione 10-11, battute 149-157.

<sup>378</sup> Lezioni 8-9, battuta 130.

<sup>379</sup> Lezione 7, battuta 173.

virtuale, orientato a costruire collaborativamente percorsi di conoscenza, in un processo di produzione e negoziazione condiviso tra i partecipanti (Calvani et al., 2007; Rossi, 2003).

Il progetto *Global Learning* ha sviluppato la tematica dell'acqua e dell'energia coinvolgendo due materie curriculari, Matematica e Tecnologia, ed è stato scelto dal 10% del totale degli studenti (n=10). Nella scuola australiana, esso è stato coordinato da Maryam e realizzato in co-conduzione con Sapienza (pseudonimo), insegnante curricolare di Scienze, e Albert (pseudonimo), insegnante di Tecnologia, coinvolgendo Ajala (pseudonimo), insegnante della scuola indiana. Quella che il presente studio ha codificato come "lezione 12" è stato il penultimo incontro prima della sua conclusione ed è stato l'unico incontro osservato.

Dal punto di vista della sua realizzazione, l'incontro ha avuto la durata di un'ora, anche se è iniziato in maniera effettiva venti minuti più tardi per via di problemi tecnici di collegamento, di cui è stata responsabile Sapienza, che ha sostituito il ruolo del collega di Tecnologia, in quel giorno assente. Sapienza ha espresso agitazione per via della difficoltà di collegamento con un luogo così lontano ("I feel so nervous... It's so far... I should hopefully be able to send this link off pretty soon [...] Is there any chance that you [observer] could go outside just for some minutes?")<sup>380</sup>.

L'incontro ha previsto la realizzazione di diverse attività.

La classe indiana ha svolto due attività, uno spettacolo di danza e la presentazione di un modello tridimensionale, entrambe concentrate sul rapporto tra uomo e natura, e, in particolare, sulle possibili conseguenze dell'intervento dei primi sui secondi. Esse hanno occupato i primi cinquanta minuti. I contenuti sono stati espressi attraverso un linguaggio non verbale e verbale, afferente al campo artistico-espressivo.

Lo spettacolo di danza ha coinvolto una dozzina di studenti indiani, vestiti di nero e con il viso truccato di bianco, i quali hanno danzato con un sottofondo musicale per una decina di minuti<sup>381</sup>, filmati dalla loro insegnante che ne ha trasmesso le immagini al pubblico australiano in collegamento. Al suo termine, gli studenti hanno raccontato la loro esibizione come una storia a lieto fine ("There was just happiness everywhere"), con la rappresentazione dei problemi prodotti dal disboscamento, dalla scarsità d'acqua e dalla siccità ("Deforestation, water scarcities and drought... we are not able to go back"). Un ritorno alla normalità è stato simbolizzato da nuovi raccolti e da un albero "intorno al quale i bambini giocavano e ciascuno era contento e si divertiva":

We showed a field where there were crops lying down. So the farmer saw this immediately watered form. And the crops came back and were fully grown [...] we showed a tree around which the children were playing and everyone was happy and enjoying<sup>382</sup>.

Gli studenti australiani hanno applaudito ed esternato il loro gradimento ("It was wonderful!"; "It was excellent!")<sup>383</sup>. Quando Ajala ha interrotto il collegamento al fine di sistemare il giardino adibito per lo spettacolo e tornare in classe<sup>384</sup>, Maryam ha cercato di stimolare la discussione tra gli studenti, ricollegando quanto visto nella rappresentazione agli obiettivi di sostenibilità ("So, do you remember what the sustainability goals were that they talked about? What did you see represented

---

<sup>380</sup> Lezione 12, battute 4, 21.

<sup>381</sup> Lezione 12, battute 60-62. L'insegnante parla di "mime", riferendosi alla comunicazione tramite i movimenti del corpo, delle mani e del viso, senza parlare.

<sup>382</sup> Lezione 12, battuta 134.

<sup>383</sup> Lezione 12, battute 64-67.

<sup>384</sup> L'insegnante indiana ha interrotto il collegamento per dieci minuti al fine di sistemare il giardino adibito per lo spettacolo e tornare in classe.

there?<sup>385</sup>). Gli studenti australiani hanno identificato la tematica affrontata (“Saving water”)<sup>386</sup> e preparato una domanda sulla musica da fare agli studenti indiani (“Where did they get their music?”<sup>387</sup>). Maryam ha proposto agli studenti di confrontarsi sulle modalità di risparmio dell’acqua (“Are there any other ways that we can save water? Like, what are the ways to do it?”<sup>388</sup>), argomento che ha riguardato da vicino la loro regione, il Queensland, in cui la siccità per sette mesi ha creato gravi disagi. Allo studente che aveva chiesto conferma sulle domande da fare (“So are we going to ask stuff about the mime?”)<sup>389</sup>, Sapienza ha risposto affermativamente. Le interazioni tra gli studenti australiani e indiani sono state limitate al momento di preparazione dello spettacolo.

Il modello tridimensionale ha riguardato alcuni problemi ambientali quali deforestazione, scioglimento dei ghiacciai e inquinamento, ed è stato introdotto e spiegato da tre studenti che hanno letto, nell’arco di cinque minuti, una storia che ha messo in risalto la differenza tra un passato felice e pulito (“The city was very clean. There were so many houses for the people”) da un presente inquinato e sporco (“Now the industries using too much pollution [...] The city’s polluted because of the industries, because industries and many of the houses”)<sup>390</sup>. Gli studenti australiani hanno applaudito, ed hanno rivolto brevi domande sul tempo di preparazione del modello e sull’attuale situazione in India riguardante l’acqua<sup>391</sup>.

**Tabella 110 Interazione tra gli studenti in Australia e quelli in India**

|       |        |                                                                                       |
|-------|--------|---------------------------------------------------------------------------------------|
| 162   | Zak    | How long did it take you to make [ahem] the model?                                    |
| [...] | [...]  | [...]                                                                                 |
| 173   | Mala   | Three weeks.                                                                          |
| 174   | Zak    | Wow!                                                                                  |
| 175   | Maryam | Any other questions? Nice loud voice.                                                 |
| 176   | S      | <b>What is the current water situation in... [ahem] where you live at the moment?</b> |
| [...] | [...]  | [...]                                                                                 |
| 182   | Gopan  | We are in this situation. In the country, most of the states are polluting now.       |

Come si vede dalla tabella, uno studente australiano ha rivolto una domanda sulla situazione dell’acqua “nel posto in cui loro vivono al momento”, che non è stato nominato (*battuta 176*) poiché non conosciuto, come emerso in una conversazione informale tra gli studenti alla fine dell’incontro (“Are they from South India? [...] A ten-minute run to you house”)<sup>392</sup>.

Dopo queste domande, Maryam, riferendosi al problema di siccità in Australia, ha chiesto informazioni sulla situazione in India. Ajala ha risposto dicendo che ci sono abbondanti precipitazioni nella parte più a sud dell’India, cui è seguita la battuta di Maryam sul fatto che sia un peccato che i due luoghi non possano condividere l’acqua.

Il gruppo australiano, suddiviso in tre piccoli, ha preparata una presentazione in “Power Point” sull’energia, ma, a causa del tempo ridotto di appena dieci minuti restanti, solo uno di essi ha esposto il proprio lavoro. I contenuti sono stati espressi attraverso un linguaggio scientifico e un codice scritto e orale. I tre componenti di un piccolo gruppo hanno descritto un esperimento in

<sup>385</sup> Lezione 12, battute 73-75.

<sup>386</sup> Lezione 12, battuta 76.

<sup>387</sup> Lezione 12, battuta 86.

<sup>388</sup> Lezione 12, battuta 91.

<sup>389</sup> Lezione 12, battuta 94.

<sup>390</sup> Lezione 12, battute 150-151.

<sup>391</sup> Lezione 12, battute 152-153.

<sup>392</sup> Lezione 12, battute 265-266.

termini ipotesi, fonti, limitazioni e direzioni future dello studio che loro hanno condotto precedentemente sulla base di analisi secondarie. L'ipotesi da verificare è stata che "Le nuvole influenzano negativamente la quantità di energia solare assorbita da un pannello solare"<sup>393</sup>. I risultati sono stati sintetizzati in un grafico, che ha mostrato una tensione del pannello solare molto bassa (0.2 Watt) rispetto a quella potenziale di 5 Watt<sup>394</sup>. I risultati non hanno verificato l'ipotesi per alcune limitazioni ed errori nell'esperimento, vale a dire la mancanza di tempo per portarlo a termine e la mancanza di prove sufficienti che hanno compromesso l'affidabilità dell'esperimento. La fonte dei dati per le analisi secondarie è stato il sito *SunPower*, in cui è stata reperita l'informazione che "Le nuvole diminuiscono l'efficienza del pannello solare dal 10% al 15% a seconda del pannello solare e della quantità di nuvole". La conclusione è stata che ulteriori esperimenti avrebbero potuto far luce sugli effetti del fumo, della pioggia, della posizione e dell'eventuale durabilità dei pannelli solari<sup>395</sup>. Alla presentazione è seguito il silenzio da parte degli studenti indiani. L'unica domanda di Ajala ha riguardato il significato del termine *anomalies*, cui lo studente ha risposto ("Anomalies are like errors in the data, specifically in our experiment. Errors, pretty much")<sup>396</sup>.

Dal punto di vista della GCE, questa lezione, programmata con l'obiettivo di promuovere interazioni interculturali riguardo ad alcune questioni globali, nella pratica ha evidenziato alcune difficoltà di realizzazione, che, come espresso da Maryam nel *post-lesson debriefing*, sono state collegate sia alla difficoltà di coinvolgere gli studenti in attività non strettamente curricolari sia alla giovane età degli studenti.

So, Australian students... this morning they came to school early and they worked on their "Power Points" and the experiments and all of the data... I'm not sure how much of it aligns with their school curriculum or how much is extra. I think it aligns. So it's... they're doing "energy" in Science class, and then just doing a little bit extra, I think, from what I can tell. **It'd be very hard to sell them to do extra-extra.** [...] **They're Year 8 and they're still quite young.** But that was the age group, I think, that they wanted, sort of thirteen-year-olds. Yeah.

Maryam, *post-lesson debriefing*

La stessa coordinatrice del progetto si è domandata quali competenze siano state promosse da questo progetto, domanda, questa, che è rimasta priva di risposta.

I think it's a little open-ended as to what exactly... I think Education in Queensland just wants to present these opportunities. I guess the big picture questions are: **"Who's getting the most out of this and what's the takeaway from this?"**... I might even put together a little survey for the students at the end to find that, using Microsoft forms, probably. And just collect some reflections from them... **What they found the most valuable? What they would like to see more of?** That kind of thing, I guess... and, again, my question would be: "What they learnt from doing "Power Point"? What doing mimes and dioramas and things like that? Have they really learnt about sustainability goals from doing the mime? Or **have they learnt other things?**"

Maryam, *post-lesson debriefing*

Tra i limiti del progetto, da migliorare nelle edizioni successive, la stessa Maryam ha evidenziato la necessità di attivare le interazioni interpersonali e interculturali tra gli studenti<sup>397</sup>.

---

<sup>393</sup> Lezione 12, battute 211-212.

<sup>394</sup> Lezione 12, battuta 214.

<sup>395</sup> Lezione 12, battute 217-220.

<sup>396</sup> Lezione 12, battuta 231.

<sup>397</sup> Su circa 30 studenti (indiani e australiani), infatti, 6 hanno letto/presentato le attività, 2 hanno fatto una breve domanda di conoscenza e gli altri sono stati in silenzio senza intervenire né (nel caso di 6 studenti australiani) partecipare attivamente.

So, if we did it again next year, we'll try to **build and improve on the interactions**. [...] It would be nice... I sort of suggested that we could... students could be sharing emails or something like that... But I think it becomes the legal issues and what was being supervised and, you know... **adults need to watching**.

Maryam, *post-lesson debriefing*

#### 6.4.4. Azioni per il cambiamento climatico, la distruzione degli ecosistemi e l'inclusione sociale

La tematica dell'ambiente e della sostenibilità è stata sviluppata dal punto di vista delle azioni per il cambiamento climatico (*lezione 13*), per la distruzione ambientale (*lezione 14*) e per l'inclusione sociale (*lezione 15*) all'interno di tre lezioni curriculari di Inglese, analizzate in questo paragrafo.

##### La prima lezione

Thorsten ha avviato la lezione introducendo e motivato la mia presenza in aula. Ha spiegato la GCE nei termini delle questioni globali o ambientali e collegandola alla tematica dell'inclusione, sviluppata nel corso delle lezioni precedenti ed emersa dal best-seller "Wonder".

Now, what Federica is actually doing is, is an important work because she's researching how educators are teaching what's called "Global citizenship education" initiatives. And I ho... **we spoke about it last week**, and I told you some of the stuff that entails to do with **environmental issues**, or **global issues**, [*ahem*] even things like you know the... the... the book "Wonder" and I said: "There's an issue in "Wonder" that [*ahem*]" Can anyone remember what that issue was? [...] That's... that's to do about people treating each other [*ahem*], the way they should help each other... inclusivity? **Remember we were talking about inclusivity?** Come on, guys, wake up a little bit, all right? Not sitting there like: "Oh, we didn't do anything last week". Remember? What are some of the big themes in the novel "Wonder"?<sup>398</sup>

Thorsten ha rivolto domande alla classe riguardanti, in particolare, la tematica dell'inclusione; non ricevendo risposte, l'ha inquadrata facendo riferimento alla loro scuola multiculturale, riflesso della loro società che lo è altrettanto. L'importanza della GCE è stata ricondotta sia alla multiculturalità, in linea con una parte della letteratura (Çolak et al., 2019; Buchanan et al., 2018; Calle Díaz, 2017; Pashby, 2008; Eidoo et al., 2011) che alla necessità di "agire come comunità globale", richiamando le concettualizzazioni di cittadinanza globale (Bosio & Torres, 2019; Damiani, 2018; Gardner-McTaggart & Palmer, 2018; Wintersteiner, 2018)<sup>399</sup>.

Include, inclusivity. Inclusivity is a fancy way of saying: "Making me included", all right? "Making me a part in your society", OK? One good thing about... Well, one thing you might have noticed about this school is **we're a very multicultural school here, which is fantastic because it's a reflection of us as a country. We are a very multicultural country**. All right, and the reason why the work that she's doing is important is because with that research, they'll be able to propose ways for "Global citizenship education" to, perhaps, be even more effectively taught in the classroom. **Because one thing is for sure, if the planet doesn't start acting as a global community, we're screwed**, aren't we? OK, we're, we're seeing it already.<sup>400</sup>

Successivamente, dopo aver invitato gli studenti a raccontare le attività interessanti del fine settimana, in relazione alla comunità globale, ha domandato alla classe se fosse stata a conoscenza delle proteste di quei giorni a Brisbane, in Australia e in tutto il mondo, sottintendendo quelle

---

<sup>398</sup> Lezione 13, battute 3-10.

<sup>399</sup> Cfr capitolo 1, paragrafo 1.3.2.1.

<sup>400</sup> Lezione 13, battute 12-16.

ambientali contro il cambiamento climatico, di cui ha parlato successivamente<sup>401</sup>. Lo studente Jake ha fatto riferimento ad un evento dell'attualità riguardante la politica internazionale: la protesta di Hong Kong, al centro dei media nazionali e internazionali proprio in quei giorni<sup>402</sup>. Thorsten, dopo aver premesso che si trattasse di una questione a parte ("Those protests are on a separate issue"), tale da richiedere un approfondimento successivo ("We could explore that as an issue later in the week"), ha accolto la sollecitazione imprevista per spiegarla alla classe.

Nel suo intervento, ha contestualizzato le proteste di Hong Kong contro l'autoritarismo di Pechino dal punto di vista storico, quale risultato della colonizzazione dell'Impero Britannico che, qualche secolo prima, aveva invaso e conquistato diverse aree in tutto il mondo ("The British Empire [...] **had, in essence, invaded and taken** over a number of different areas right around the world, and Hong Kong is one of them"). Ha spiegato, inoltre, il punto di vista dei cittadini di Hong Kong, alcuni dei quali si sono identificati come parte della Cina quale entità politica e altri che, sentendosi diversi, estranei ad essa, hanno protestato contro il governo cinese.

#### Tabella 111 Riferimento alla situazione politica globale attuale

|    |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|----|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 70 | Thorsten | Has anyone been keeping track of the protests that are happening not only in Brisbane, around Australia and around the world? Jake [student name]?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 71 | Jake     | There's some in China and Hong Kong... in Hong Kong and China.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 72 | Thorsten | <b>Those protests are on a separate issue</b> , and <b>we could actually explore</b> that as an issue later in the week. Jake's talking about the <b>Hong Kong protests</b> , which are... <b>It's a different issue altogether</b> , because it's based on... I guess you would say that it's a result of <i>[ahem]</i> colonization from a couple of hundred years ago. <b>Remember we were talking about the British Empire last week</b> and how there was the expression: "The sun never sets on the British Empire" because they had established colonies or had, in essence, <b>invaded and taken over</b> a number of different areas right around the world, and Hong Kong is one of them. They took that from China and said we want a port, and we're going to... This is going to essentially be our territory and got together with the Chinese government and said: "Well, <b>we're forcing you</b> to give us this port and <i>[noise]</i> will be leasing it from you". And so <b>they must</b> have put a date that they thought was so far into the future that China would never try to claim that port back, but it was a 200 year at least and when 1999 rolled around, China's like: "Well, this is... We want it back". And in the meantime though, you have people living in Hong Kong who haven't been part of China as a political entity who are now saying... Feel different. They feel like they're not truly part of China anymore, whereas there are some people living in Hong Kong that do feel like identify as being a part of China. So, there's protests at the moment because Hong Kong... A lot of people in Hong Kong really don't want to be run by the Chinese government. <b>But the issue that we're talking about...</b> / Has anyone's <b>parents come home</b> talking about perhaps their trip home from work was delayed <b>because of environmental protestors?</b> |
| 73 | C        | <i>[silence]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

Dal punto di vista della GCE, questo intervento ha collocato gli eventi dell'attualità all'interno di una rete più ampia di relazioni globali che, considerata in una prospettiva storica, sia stata susseguita ad altre reti di relazioni globali passate, come quelle ereditate dall'epoca coloniale. Nel riferirsi ad essa, Thorsten ha usato verbi che veicolano l'impeto, la violenza, la forza dell'Impero Britannico nell'occupazione dei diversi territori del mondo ("invade, take over, take, force, must"). Nella spiegazione dell'evento dell'attualità, inoltre, Thorsten ha delineato le prospettive,

<sup>401</sup> Lezione 13, battuta 163.

<sup>402</sup> Per un approfondimento sulle proteste cfr il telegiornale mandato in onda dalla BBC del 18/09/2019 (<https://www.youtube.com/watch?v=C8J-ts1DLj4>), il servizio d'approfondimento sulle proteste di Hong Kong di Paul Adams, giornalista della BBC (<https://www.youtube.com/watch?v=DtFljI5t1I>) e, disponibili in lingua italiana, quelli di alcuni quotidiani nazionali ([https://www.repubblica.it/esteri/2019/11/12/news/hong\\_kong\\_scontri\\_cina\\_accusa\\_gb\\_usa-240916500/](https://www.repubblica.it/esteri/2019/11/12/news/hong_kong_scontri_cina_accusa_gb_usa-240916500/)) ed internazionali (<https://www.internazionale.it/opinione/pierre-haski/2019/11/19/pechino-proteste-hong-kong>) [30/07/2020].

inconciliabili e alla base delle proteste, degli hongkonghesi rispetto al riconoscersi o meno come parte della Cina politica, comunicando l'idea che nella valutazione d'una questione esistano sempre punti di vista diversi, e talvolta conflittuali.

In un secondo momento, Thorsten ha introdotto la questione della sostenibilità, che, rispetto alla programmazione didattica sui dilemmi etici concordata con i colleghi<sup>403</sup>, ha costituito un "argomento fuori programma", approfondito in virtù dell'importanza che gli ha attribuito. Come dirà in un secondo momento, constatando l'imminente scadenza del tempo ("We're running out of time"), ha rimandato l'attività prevista dal "Task sheet" ("Create and edit a short story that explores and ethical issue presented in the novel Wonder") alla lezione successiva di Storia ("I'm actually going to use the first 20 minutes of our History lesson, next lesson, you can write a journal entry"<sup>404</sup>), poiché parlare di cambiamento climatico, riguardante le dimensioni locali e globali ("Brisbane... and Sydney... and Melbourne... and London... and other cities around the world"), ha costituito qualcosa di più importante, di cui ci si sarebbe dovuti preoccupare e da iniziare a comprendere ("Start to hit home").

Now, **I forgot to discuss our learning objective**, before let's have a look at it now. Our "Learning objective", firstly, is to **"Understand the generic structure of journal writing"** (and we'll get to that just before we write our journals). Secondly, **"Understand how to form an opinion based on information from different perspectives"**. [...] What I might do is... we'll cover the different perspectives because **I want you to write a journal article based on what you really think, rather than just visiting one perspective**. I was going to say... because **we're running out of time**, but **we can get to the journal lesson [pause] the journal writing in another lesson. I think this is more important**. [...] **I mean, I think the class is in agreement that climate change is a thing, right? And it's a thing that perhaps we should be worried about**. [...] **Because this is a contemporary issue where it's starting to hit home**. You have Extinction Rebellion protestors are blocking city streets in Brisbane... and Sydney... and Melbourne... and London... and other cities around the world.<sup>405</sup>

Anche i criteri di successo ("Success criteria") hanno riguardato, oltre alla creazione e alla produzione di un testo scritto, la considerazione di diverse prospettive ("I can write a journal entry on a global issue after considering different perspectives").

Thorsten ha inquadrato il cambiamento climatico co-costruendo con gli studenti una definizione dal punto di vista scientifico<sup>406</sup>, cui ha aggiunto diversi collegamenti interdisciplinari con l'aspetto economico collegato alla produzione di combustibili fossili da parte delle "developed countries", con la geocronologia per descrivere l'era geologica del Permiano e della sua estinzione di massa e con alcuni testimoni rappresentativi dell'attualità, come Greta Thunberg.

#### Tabella 112 Che cos'è il cambiamento climatico? Le risposte di alcuni studenti

|       |          |                                                                  |
|-------|----------|------------------------------------------------------------------|
| 90    | Thorsten | [...] <b>What is global warming?</b>                             |
| 91    | Jake     | The heating of the earth.                                        |
| 92    | Thorsten | The heating into the air? <b>Luna?</b>                           |
| 93    | Luna     | It's when the temperature goes higher.                           |
| [...] | [...]    | [...]                                                            |
| 113   | Thorsten | Yeah. <b>Girls, I need you joining in this discussion.</b> Lara? |

<sup>403</sup> Per un confronto sulle modalità di applicazione della stessa da parte dei suoi colleghi Alinta e Amir, cfr le lezioni 16-21.

<sup>404</sup> Lezione 13, battuta 305.

<sup>405</sup> Lezione 13, battuta 136, 261.

<sup>406</sup> Per la classe, il riscaldamento globale consiste nell'innalzamento della temperatura superficiale del pianeta, con particolare riferimento al surriscaldamento dell'atmosfera terrestre e delle acque degli oceani, in minima parte legato a cause naturali (es. irraggiamento solare, naturale effetto serra dell'atmosfera), in massima parte ad attività umane, come l'uso di combustibili fossili, la deforestazione, l'agricoltura e l'allevamento intensivi.

- 114 Lara There's less [inaudible].  
 115 Thorsten Yeah, well it definitely affects [ahem] we have a drought in some areas, but in other areas we have what? **Think about it. Jake?**  
 116 Jake Floods.

Ha condiviso, inoltre, due video, disponibili sul canale YouTube e trasmessi da reti televisive internazionali, come la BBC: il discorso di Greta Thunberg al *Climate Actions Summit 2019*<sup>407</sup> e il video delle proteste del movimento ER a Brisbane<sup>408</sup>, in Nuova Zelanda<sup>409</sup> e a Londra<sup>410</sup>. Dopo la visione di entrambi, ha scritto alla lavagna; nel primo caso, le argomentazioni addotte dalla Thunberg:

OK. You guys are going to write down what I'm writing on the board just quickly. This is Greta Thunberg's argument distilled. What I'm doing is just pulling out the main points of her argument.<sup>411</sup>

e, nel secondo, gli aspetti positivi e negativi della protesta e le motivazioni favorevoli e contrarie ad essa.

In seguito, l'azione di Thorsten è stata ricondotta a tre livelli, orientati all'obiettivo di promuovere negli studenti la capacità di esprimere le proprie opinioni in merito alla tematica dell'inclusione.

Ad un primo livello, ha parlato direttamente dell'importanza di farlo, ricordando agli studenti di essere consapevoli, di pensare con la propria testa e di basare le proprie opinioni sulle evidenze, e non sulla scia di quello che la società intenda trasmettere per osmosi.

**One thing I would like you guys to do, as sentient beings, as creatures who can think for themselves, is don't just base your opinions** on the... **on the way our society operates**, which is like: "I don't know anything about this person, but I saw a meme and I just think that this person is just all talking about themselves". Did anyone base that opinion on **any evidence or information?** [...] Well, let's have a listen... Well, let's have a listen. You don't need to worry about whether I think that she [Greta Thunberg]'s got anything good to say. **You're going to form that opinion yourself.**<sup>412</sup>

Nella scrittura del testo, questo si traduce nel formulare un'argomentazione sulla base di evidenze e nel verificare fonti parziali, apparentemente convincenti.

All right, so first of all, let's talk about global warming. Now, **what I want you guys to do** with your journal entry **is just to write your own opinion** about whether we need to take action for global warming and I guess the extent of that action.<sup>413</sup>

La formazione della propria opinione non rientra nelle categorie di corretto/scorretto, richiedendo la considerazione di prospettive diverse.

Now, remember **with opinions, there's no right or wrong**, I mean **it's what you think about it. But the only valid opinion is an opinion that's based on evidence or consideration of perspectives.** [...] What I might do is... we'll cover the different perspectives because I want you to write a journal article based on **what you really think, rather than just visiting one perspective.**<sup>414</sup>

---

<sup>407</sup> Lezione 13, battuta 244.

<sup>408</sup> Lezione 13, battuta 287.

<sup>409</sup> Lezione 13, battuta 290.

<sup>410</sup> Lezione 13, battuta 302.

<sup>411</sup> Lezione 13, battute 245-261.

<sup>412</sup> Lezione 13, battute 232, 236.

<sup>413</sup> Lezione 13, battuta 90.

<sup>414</sup> Lezione 13, battuta 136.



Ad un secondo livello, Thorsten ha applicato questo discorso all'analisi del cambiamento climatico, illustrando le diverse posizioni rispetto a questa problema. Nonostante prove scientifiche abbiano dimostrato la responsabilità umane nel cambiamento climatico, Thorsten ha riportato posizioni contrarie sia tra gli scienziati ("Most scientists, and I won't say all because that's not true, but most scientists, the grand majority of scientists are saying that humans..."<sup>415</sup>) che tra le persone comuni ("Anthropogenic means human caused climate change. And some people believe that it's not human that are contributing significantly to climate change. But most scientists are saying, yes, it is humans that are generating climate change"<sup>416</sup>). Rispetto ad esse, Thorsten ha messo in guardia dagli argomenti veicolati da una prospettiva negazionista del problema.

All right, what we're going to do... **What is a constant source of danger when you start looking at some of the arguments of climate sceptics** is, it's kind of like **when you see someone who's really convincing on YouTube, just choosing little bits of info** that aren't entirely correct and posing an argument. Let's jump to the point in our argument about the taking of action.<sup>417</sup>

Ad un terzo livello, Thorsten ha approfondito alcune questioni etiche relative al cambiamento climatico, riguardanti tre aspetti: povertà e ricchezza; consumismo e partecipazione alla comunità attraverso azioni di cittadinanza e/o di dissenso e di protesta.

Della povertà e ricchezza, Thorsten ha messo in luce la dimensione economica quale fattore principale delle disuguaglianze. Ha chiarito come le nazioni sviluppate, come Australia, America, Canada, Europa, cui si sono aggiunte anche Giappone, India e Cina, siano più ricche di altre, non per coincidenza ("by no coincidence"), ma perché raccolgono i frutti del colonialismo ("reaped the rewards of colonialism"), interessate solo al guadagno economico.

**Developed countries...** That includes countries **like Australia or America, Canada, European** countries, you know, all countries that kind of **reaped the rewards of colonialism** and, by **no coincidence, are wealthier than other parts of the world**. But also some recent economic giants, such as Japan, I guess India and China can be seen as very big economic players. **Developed countries are interested only in economic gain**, so it seems.<sup>418</sup>

Quelle in via di sviluppo, più povere, sul loro esempio ("following suit... the lead or what the developed countries are doing"), hanno cominciato a desiderare le stesse ricchezze e lo stesso stile di vita che "non badi a spese".

then we have **developing countries**, which are the countries that are **poorer**, but are **starting to desire the same wealth and the same material possessions and the same sort of carefree consumer lifestyles that the rest of the world is enjoying**. And who can blame them? When you're looking around, seeing some people living extravagantly wealthy lives.<sup>419</sup>

Il consumismo, collegato a quello della ricchezza, è stato declinato a livello locale, con l'esempio che anche il quartiere più povero di Brisbane, probabilmente, sarebbe risultato tra quelli più ricchi del pianeta.

---

<sup>415</sup> Lezione 13, battuta 123.

<sup>416</sup> Lezione 13, battuta 136.

<sup>417</sup> Lezione 13, battuta 261.

<sup>418</sup> Lezione 13, battuta 245.

<sup>419</sup> Lezione 13, battuta 247.

**Tabella 113 La ricchezza d'un tenore di vita portato agli eccessi dei paesi sviluppati**

|     |      |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-----|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 247 | T    | [...] Do you think, on a <b>global standard</b> , <b>we are living an extravagantly wealthy life?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 248 | SS   | (together) Yeah.   Yes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 249 | T    | Yes. <b>Even in Brisbane, the poorest suburb in Brisbane, you are still among the wealthiest probably...</b> Well, you are wealthier than probably 70 to 80% of the people on the planet. So even if you live in the poorest house in the poorest suburb of Brisbane, you are still leading a better life than say 70% of the planet, at least. OK. So developing countries are following suit. <b>“Following suit” just simply means following the lead or what the developed countries are doing.</b> So if the world is already in bad shape, do you think developing countries jumping on board, pursuing the same sort of economic gain and the same sort of consumer lifestyle, is this headed for disaster or not?                                                            |
| 250 | SS   | (together) Yeah.   Yes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 251 | T    | That’s for you to decide. But scientists would argue, and economists and other researchers would argue, yes. Jake?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 252 | Jake | <b>Is India developed or developing?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 253 | T    | Well, India’s... Economically, it’s a very strong economy, but they have millions upon millions of people that are living in extreme poverty. So it’s a... I guess it’s a funny... Like the same with China. China has close to 2 billion people; not all of those 2 billion people are enjoying the fruits of their massively expanding economy. But ultimately most of them will end up pursuing that level of... because if you’re living in a country and you’ve got say 40% of people are enjoying a really comfortable lifestyle, everyone’s going to desire that same lifestyle, aren’t they? So yeah, those sorts of examples are kind of funny in that regard. <b>They’re very big economies, but not everyone in those countries is leading a wealthy lifestyle.</b> [...] |

Thorsten, a questo proposito, ha menzionato il centro commerciale del quartiere in cui si trova la scuola, per sottolineare come le persone comprino indistintamente anche quello che non serve (“And it’s **all the material possessions**. You go to **Chermside shopping centre**, you buy new shoes all the time, new clothes, **new everything**”<sup>420</sup>), causando un aumento dei rifiuti e l’acquisto di nuova merce, in un circuito senza fine:

**Piles of stuff everywhere.** And we have one of those every year. Every year, does it seem to be massive piles of stuff everywhere, **just getting thrown out**. So **we’re consuming, consuming, consuming all the time.**”<sup>421</sup>

nella convinzione che sia davvero necessario (“I’ve got to buy this. And I’ve got to buy that [...] we are still consuming far too much, or far more than what we need to”<sup>422</sup>). Dichiarando di non voler giudicare il tipo di persona che acquisti il superfluo, Thorsten ne ha constatato l’inabilità al sacrificio (“Well, it’s not really for us to judge, but their perspective... Think about what they’re thinking. People don’t want to sacrifice anything from their lifestyle, do they?”)<sup>423</sup>, proponendo, ad esempio, di rinunciare a fare i regali di Natale sostituendoli con la beneficenza<sup>424</sup>.

Per Thorsten, il cambiamento climatico è un problema che riguarda tutti. Richiede a ciascuno di sacrificare qualcosa del proprio stile di vita e, come suggerito da uno studente, di cambiare il proprio modo di pensare e le proprie opinioni.

<sup>420</sup> Lezione 13, battuta 315.

<sup>421</sup> Lezione 13, battuta 319.

<sup>422</sup> Lezione 13, battute 321-323.

<sup>423</sup> Lezione 13, battute 315-335.

<sup>424</sup> Lezione 13, battuta 321.

Tabella 114 “La giusta mentalità”

|       |          |                                                                                                                                                                                                                                                      |
|-------|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 331   | Thorsten | [...] So they [non-supporter perspectives] don't think they're taking the right sort of action. [...] Have a think about someone that's like: <b>“Yeah, I think there should be action on climate change, but just don't want it to affect me”</b> . |
| 332   | Luna     | They're too lazy.                                                                                                                                                                                                                                    |
| 333   | Thorsten | What's that?                                                                                                                                                                                                                                         |
| 334   | Jake     | They're too lazy.                                                                                                                                                                                                                                    |
| 335   | Thorsten | Well, <b>it's not really for us to judge, but their perspective...</b> Think about what they're thinking. / <b>People don't want to sacrifice anything from their lifestyle</b> , do they?                                                           |
| 336   | SS       | (unison) No.                                                                                                                                                                                                                                         |
| 337   | Thorsten | No. OK. So not the right sort of action. Not prepared.                                                                                                                                                                                               |
| 338   | Nathan   | <b>Not the right sort of mindset.</b>                                                                                                                                                                                                                |
| 339   | Thorsten | Yes. [ahem] Negative mindset. That's a good word, Nathan.                                                                                                                                                                                            |
| [...] | [...]    | [...]                                                                                                                                                                                                                                                |
| 345   | Thorsten | Yeah, they were definitely angry at being inconvenienced. Yeah. And they're not prepared to self-sacrifice. “Self-sacrifice” means be affected themselves. <b>Not prepared to sacrifice aspects of their lifestyle.</b>                              |

In letteratura, questo aspetto è stato definito come “world mindedness”, o “global-mindedness”, vale a dire una mentalità e un orientamento valoriale verso una visione globale dei problemi dell'umanità piuttosto che limitati a quelli nazionali (Harshman & Augustine, 2013, p.453).

Rispetto alla questione della partecipazione, Thorsten ha individuato e approfondito due attività fondamentali che, a suo parere, influenzino la dimensione pubblica e privata: la protesta e il voto.

La protesta è stata introdotta in riferimento al movimento ambientalista ER, che, nato in Inghilterra, opera a livello globale contro “la devastazione ecologica causata dalle attività umane”<sup>425</sup>. Thorsten ne ha mostrato alcuni video che mettono in risalto il disagio creato dalla loro azione di protesta civile nonviolenta (es. blocco di mezzi pubblici, di strade e trasporti privati) in diverse parti del mondo, finalizzata a dare un segnale a quei governi che non sono riconosciuti quale forma politica, da sostituire con assemblee di cittadini. Del movimento Thorsten ha evidenziato gli aspetti negativi, vale a dire una modalità di azione che potrebbe creare disagi alla vita quotidiana dei cittadini, e quelli positivi, vale a dire creare consapevolezza (“jolt”, lett. dare la scossa) e fermare il cambiamento climatico. Questi aspetti sono stati ricondotti alla necessità di analizzare la questione da diverse prospettive, che in quel caso sono state tre: del movimento; di coloro che si oppongono al movimento e della società che ignori le questioni, da cui l'appello di non essere come questa categorie di persone.

Some things in life are funny, other things in life aren't really very funny. OK. So for these **commuters**, they were saying they're happy for people to take action, but this is the wrong sort of action. So, that's **their perspective**. So, you have Extinction Rebellion... [...] **you've got Extinction Rebellion perspective**. [pause] You have a perspective of, [pause] I guess the average... actually no, lets avoid words like that. **And then you have the perspective of say non-supporter**. And then of course **you always have the perspective of the ignoramuses in society that don't have an opinion and don't know anything about it, and don't want to know anything about it, we're not going to worry about them. Just don't be one of those people yourself. Have opinions, opinions are good.**<sup>426</sup>

Il voto è stato introdotto dalla domanda di Thorsten su che cosa gli studenti possano fare nel futuro per agire da cittadini australiani (“As future Australian citizens, what's one thing that you guys can at least do in the future if you want to take action?”), nell'idea che esso rappresenti l'unico mezzo a livello politico per rendere possibile un cambiamento (“Your vote is everything. Your vote

<sup>425</sup> Cfr <https://extinctionrebellion.it/> [10/07/2020].

<sup>426</sup> Lezione 13, battuta 305.

is an instrument of change”). Thorsten ha rimarcato l’importanza di votare quale azione che si aggiunge alla protesta, all’uso dei mezzi pubblici, alle scelte responsabili nei consumi e alle buone prassi quotidiane. Ha, infine, ha esortato gli studenti a non essere come quelle persone che non votano nell’idea che non faccia differenza: il voto è un diritto, e consente a ciascuno di prendere decisioni per il futuro di ciascuno e di tutti.

#### Tabella 115 L’importanza di votare

|     |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----|----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 161 | Thorsten | [...] Vote. <b>So that’s something that you can do down the track, irrespective of whether you want to join in protests, irrespective of even whether you’re able to take more public transport, even though they’re good things.</b> Well, whether you want to be a protester, that’s your own decision to make. <b>It’s not my position to say that’s a good thing or not.</b> But I think encouraging people to use more public transport and <b>being mindful of what they’re consuming,</b> I think that’s a good thing. Well, <b>one thing that you can do to actually take proper, make proper change on a political level is to vote.</b> And if you prioritize the way you’re going to vote, if you put things like issues like this at the top, then you would choose someone that’s going to act on those issues. Wouldn’t you?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 162 | Nathan   | Yep.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 163 | Thorsten | If you decide that just maintaining your standard of living is the most important thing then you might vote for somebody else. But you guys need to be armed with information down the track to know, to <b>make a decision based on your future,</b> the future perhaps of your kids and grandkids, or even if you’re not going to have kids, <b>it’s the future of the human race. You need to make a choice, because taking action on climate change.</b> Yes, <b>it might be an inconvenience in the short term for the economy.</b> Yes, <b>it might cost a few immediate jobs.</b> But guess what? It might create new jobs. Yes, it might be expensive at first. OK. Perhaps some types of taxation might go up a little bit. But I mean, it’s an <b>investment in the future.</b> That’s the way I look at it. But <b>you guys need to make those sorts of decisions when you become a citizen at the age of 18 and you have the right to vote.</b> OK? <b>And please don’t be one of those people that don’t enrol to vote,</b> that can’t be bothered. A lot of people say: “Oh, well, what’s one vote going to make a difference?” But what’s one vote times a million? If a million people decide that they’re not going to enrol to vote, those million people could’ve voted for action right? And <b>that sort of thing is what makes a difference.</b> |

#### La seconda lezione

Thorsten ha iniziato la lezione con un riferimento all’obiettivo curricolare del “Task sheet”, vale a dire creare un testo su una questione etica (“Create a text in response to an ethical issue”). I criteri di successo hanno riguardato la scrittura della storia (“I’m going to hand out the actual task sheet for the short story you’ve got to write... it is based on a theme or issue or ethical dilemma within the novel”)<sup>427</sup> e la capacità di contribuire alla discussione di gruppo (“I can contribute to group discussion”).

In linea con la lezione precedente, Thorsten ha ripreso il discorso sul cambiamento climatico, collegato all’azione di protesta del movimento “Extinction Rebellion”, e ha anticipato il termine dei lavori di scrittura del testo (“We started off learning about, absorbing some information about climate change, and we went of into the “Extinction Rebellion” side of it: the protesters. We end up writing a journal entry, basically”)<sup>428</sup>.

Ha condiviso un video tratto dal documentario “2050. A documentary”<sup>429</sup>, riguardante gli effetti del cambiamento climatico in termini di problemi globali futuri, come i rifugiati climatici, la perdita della biodiversità e l’ulteriore assottigliamento della quantità dello strato di ozono. Dopodichè ha

<sup>427</sup> Lezione 14, battuta 25.

<sup>428</sup> Lezione 14, battuta 44.

<sup>429</sup> Lezione 14, battute 133, 135, 153, 170, 185, 207, 219.

annoverato le azioni che ciascuno possa compiere, come educare i propri genitori, fratelli o amici (“talking to them and sharing information”). L’educazione, in tal senso, è un’azione necessaria (“action that needs taking”), grazie alla quale tutti possono essere agenti di cambiamento (“You can be agent of education”). Il messaggio è stato che, grande o piccola che sia, ogni azione sia importante, perché, dopotutto, non tutti devono essere Greta Thunberg e parlare di fronte alle Nazioni Unite.

**Tabella 116 “Non necessariamente come Greta Thunberg”. L’importanza delle piccole azioni quotidiane**

|     |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-----|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 206 | Thorsten | What about if your parents aren’t really that much clued into what’s going on? Can you talk to your parents about it? Of course, <b>anyone person can educate another person</b> . Education’s just a fancy way of saying: “ <b>Talking to them and sharing information</b> ”, so jot that down: educate. <b>You can be an agent of education</b> . [...] |
| 207 | V        | [...] We need to take action. [...] <b>There are so many things you can do, big or small</b> .                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 208 | Thorsten | Let’s take a quick note about that. Does every action have to be massive?                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 209 | SS       | (unison) No.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 210 | Thorsten | <b>Does it all have to be like Greta Thunberg?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 211 | SS       | (unison) No.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 212 | Thorsten | All right, jot down a note about that; <b>any action, big or small I think that’s a good point to make. Not everyone’s going to get to speak in front of the U.N., are they?</b>                                                                                                                                                                          |
| 213 | SS       | (unison) No.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

Thorsten ha creato uno spazio per una ricerca di gruppo su Internet riguardo a che cosa possa essere fatto in prima persona per aiutare l’ambiente (“What can I do to help the environment?”)<sup>430</sup>. Dopo qualche minuto, ha chiesto alla classe di condividere alcune idee, poiché “sharing is caring”. Alcune risposte hanno riguardato la vita quotidiana di figli-adolescenti, come prendere i trasporti pubblici, riciclare, usare cannucce di metallo, adoperare borse riutilizzabili per la spesa, salvare acqua ogni volta che sia possibile; altre sono state stimolate o riformulate<sup>431</sup> dall’insegnante, che ha chiesto di evitare singole azioni che potessero essere incluse in altre (“We’re avoiding single-use terms”<sup>432</sup>): piantare alberi, mettere pannelli solari, trovare l’alternativa all’uso dei combustibili fossili, usare macchine elettriche<sup>433</sup>.

A queste azioni, in linea con la tematica del consumismo affrontata nella lezione precedente, Thorsten ha aggiunto il boicottaggio di prodotti come la Nutella® e alcune marche di shampoo e balsamo poiché usano olio di palma, provocando la distruzione delle foreste in luoghi come l’Indonesia e il Sudamerica<sup>434</sup>. Conclude con l’importanza di essere consumatori critici, consapevoli, e di riflettere su ciò di cui davvero si ha necessità, rinunciando a prodotti di consumo superflui e inessenziali, come l’ultimo modello di iPhone o di scarpe di ginnastica<sup>435</sup> (“Be aware, avoid environmentally damaging products, be an aware consumer. What do you need? <sup>436</sup> Do you need the latest everything? Do you need that tenth pair of shoes?”<sup>437</sup>).

<sup>430</sup> Lezione 14, battute 220-279.

<sup>431</sup> Cfr Lezione 14, diario di bordo.

<sup>432</sup> Lezione 14, battuta 297.

<sup>433</sup> Lezione 14, battute 281-343.

<sup>434</sup> Lezione 14, battuta 315, 317.

<sup>435</sup> Lezione 14, battute 335-341.

<sup>436</sup> Lezione 14, battuta 335.

<sup>437</sup> Lezione 14, battuta 341.

## La terza lezione

Analogamente alla lezione precedente, Thorsten ha dato inizio alla lezione con un riferimento all'obiettivo esplicitato dal "Task sheet", cioè scrivere individualmente un testo sulle questioni trattate, rispetto alle quali esprimere la propria opinione, sulla base di evidenze o delle informazioni ricevute ("Write independently for 20 minutes, under individual exam type conditions, on topics where you need to express your opinion, persuasively, using evidence or information that you've gained"). Dopo aver fornito qualche indicazione su alcune regole di grammatica da seguire, Thorsten è circolato tra i banchi offrendo alcuni feedback agli studenti. Al termine dell'attività, l'insegnante ha chiesto a due studenti di leggere i loro testi.

Entrambi gli studenti, Alisha e Julio, hanno individuato alcune azioni che ciascuno può mettere in atto al fine di contrastare i problemi legati al cambiamento climatico. Per Alisha si è trattato di educare parenti e amici, usare buste riciclabili al supermercato, scegliere mezzi di trasporto non inquinanti e non comprare frutta e verdura confezionate negli imballaggi di plastica; per Julio di avere un impatto sulla comunità locale, partecipandovi attraverso il voto, di riciclare e di incoraggiare parenti e amici a usare fonti di energia rinnovabili. La differenza tra i due scritti è che, mentre Julio abbia utilizzato pronomi personali espressi in prima persona riferiti alle azioni da compiere ("We can... our local community... our Earth... we are not the only species"), Alisha ne abbia parlato in terza persona, riferendosi alla categoria generica di "consumatori" e, analogamente allo scritto della lezione precedente, alle persone che adottino scelte di vita "egoiste".

Tabella 117 "Caro diario, ti parlo del cambiamento climatico globale"

|       |        |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|-------|--------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 57    | Alisha | Dear journal, environment destruction is becoming a serious threat to our life. Animals in their natural habitat are suffering from <i>[inaudible]</i> and <b>selfish lifestyle choices</b> . However, <b>everyone can</b> make a different because <b>educating your friends and family</b> about the small changes they can make, can make a <b>huge impact</b> . As of 2018, supermarkets in Australia have banned plastic bags to help out eco-friendly environment. <b>Consumers</b> can help with awareness by using reusable bags, recycling and even buying a reusable <i>[inaudible]</i> . <b>Carpooling to school or riding a bike</b> can improve the pollution <i>[inaudible]</i> . Instead of throwing your fruit and vegetable scraps out, why not create a <i>[inaudible]</i> ? Therefore, <b>taking action, big or small, everything counts to helping our environment</b> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 58    | T      | Excellent, really good, Emily. Give her a round of applause. [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| [...] | [...]  | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 79    | Julio  | Dear Journal, there is a significant amount of climate change beginning to effect the world and its many habitants. Maybe of the main issues surround climate change, such as global warming and pollution and landfill, can be attributed to factors such as the waste and climate change. But <b>more often than not, the average citizen can also affect this issue. By changing our current actions, we can secure the longevity of Earth's health for us and for future generations</b> . Some of the <b>actions we can take include</b> , but are not limited to, <b>education</b> , making an impact on <b>our local community</b> , participating in <b>voting, recycling</b> and encouraging other people such as friends and family to make use of <b>renewable energy</b> , etc. These are only some of the actions <b>we</b> can all take in order to make a powerful impact on <b>our Earth</b> and to <b>help secure a sustainable future</b> with as minimal degradation as possible. It is also important to know that <b>we are not the only species</b> affected by climate change and that <b>many other plants and animals suffer</b> because of issues like land clearing and global warming. |
| 80    | T      | That's excellent. Round of applause. [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |

Thorsten ha ricordato agli studenti che per avere il minor impatto sull'ambiente si dovrebbero mangiare più verdure e meno carne, facendo l'esempio del consumo eccessivo di quest'ultima da parte di molti suoi colleghi (salsicce a colazione, hamburger a pranzo e bistecca a cena)<sup>438</sup>.

<sup>438</sup> Lezione 15, battuta 65.

In seguito, Thorsten ha introdotto la questione dell'inclusione, collegandola con l'obiettivo di comprenderne la natura e il suo impatto sulla società ("Understand the nature of inclusivity, and how it impacts society"). Thorsten ha definito l'inclusione come l'azione di includere le persone ("It is including people"), specificando che, discendendo tutti da un'unica specie, "siamo tutte persone, siamo tutti Homo Sapiens, siamo tutti africani"<sup>439</sup>. Ha, poi, proposto agli studenti di riflettere sulle possibili ragioni alla base dell'esclusione sociale, in un breve lasso di tempo dedicato alla riflessione individuale (tre minuti) e collettiva in piccoli gruppi (quattro minuti), sintetizzate e riportate sulla lavagna luminosa (es. "ethnicity, gender, language, poverty, sexuality"). Alla domanda di Thorsten perché sia importante parlare di inclusione sociale, gli studenti hanno addotto le seguenti motivazioni:

- per rendere il mondo un posto migliore;
- perché siamo tutti uguali e per sentirti accettati e al sicuro;
- per rendere la vita più semplice.

Thorsten ha aggiunto che il sentirsi accettati e al sicuro sia un diritto umano e che sia un valore aggiunto poter imparare gli uni dagli altri<sup>440</sup>.

## Aspetti interattivi

Per quanto riguarda gli aspetti interattivi, Thorsten, nel *post-lesson debriefing*, ha dichiarato di ricorrere a due strategie per ottenere la partecipazione da parte degli studenti: l'umor, per sollecitare "gli studenti dormienti" e renderli più ricettivi, e le domande, per capire cosa gli studenti già sanno e cosa no, calibrando le informazioni da selezionare per spiegare un concetto.

**I want everyone participating** and something I can be a bit of a battle; sometimes you have **some kids** that **in over, some kids** in there that look like they're still **half asleep**, and **I could see it in their face**, so **you need to wake them up!** And that's why, you know, **I try to use a lot of humour in the classroom** to cause it kind of **wake them up** and then **more receptive** to other things... but, yeah, I liked it... so **I want to know what they already know or what they don't know and then I know how much detail I need to backfill to explain a concept.**

Thorsten, *post-lesson debriefing*

Il verbo *backfill*, usato nell'ambito dell'edilizia, significa letteralmente "riempire un foro" che è stato creato a seguito di uno scavo o di una perforazione e usando parte del materiale estratto"<sup>441</sup>. Questa immagine potrebbe richiamare l'intento di Thorsten di "scavare" nei pensieri degli studenti con continue domande per arrivare a "riempire quel che si è scavato".

Alcuni elementi nella pratica delle lezioni potrebbero far luce sul tipo di reazione degli studenti alle lezioni di Thorsten.

Il primo elemento è che gli studenti, al termine della lezione 13, non hanno né ripensato né parlato con nessuno degli argomenti affrontati. Quando Thorsten, nella lezione 14, ha chiesto chi avesse pensato alle questioni emerse, solo una studentessa ha risposto positivamente ("I knew you'd be once"), diversamente dal resto della classe ("Anyone else? No?"). La reazione dell'insegnante è stata quella di ricordare alla classe di non essere un insegnante troppo esigente sollecitandoli al lavoro:

---

<sup>439</sup> Lezione 15, battuta 129.

<sup>440</sup> Lezione 15, battute 221-234.

<sup>441</sup> Cfr <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/backfill>.



**Do I have to hold a gun to peoples' heads? Do I have to pull out the threats of: 'Show my your thinking' or 'Let's just get to work on it'?** All right, **I'm not being too demanding**, I don't think, and you know that the deal with us, guys, is I try to minimize our homework requirements with the expectation that when it's time to get very busy, we're capable of getting very busy.

In maniera analoga, ad eccezione di uno studente, nessuno ha riferito di aver parlato delle tematiche emerse.

**Tabella 118 Le questioni della GCE in aula sono state portate anche fuori?**

|    |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|----|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 55 | Thorsten | I was also curious as did <b>anybody, after Monday's lesson, speak to peers or colleagues or random strangers</b> as the bus stop or the person at McDonald's' drive through <b>about the ethical issue we discussed in class?</b> Did anyone go home and talk to mom and dad about it? |
| 56 | SS       | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 57 | Oscar    | Yes.                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 58 | Thorsten | Oh, Oscar, if I was your dad, I would talk to you.                                                                                                                                                                                                                                      |
| 59 | Oscar    | [inaudible]                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 60 | SS       | [laughter]                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 61 | Thorsten | If I was his dad, I would talk to him. I think he'd be a lovely boy to talk to, and he's got a lot to say, he's got a lot of good opinions. No one else? <b>No one spoke to anyone about it?</b> [pause] <b>No?</b> OK, just curious.                                                   |

Questo potrebbe essere stato legato ad un insieme di fattori legati al compito di per sé (esempio, poco perentorio, procrastinabile/da poter svolgere sulla scia dell'urgenza-scadenza; oppure poco chiaro) o all'argomento trattato, che, come messo in evidenza da Thorsten, e in linea con i risultati dall'indagine IEA-ICCS (Schulz et al., 2017), sia meno interessante rispetto ad altri maggiormente attrattivi in questa fascia di età, come l'area della socialità, dell'affettività o della sessualità. Potrebbe essere ricondotto, altresì, alle modalità attraverso le quali la questione sia stata sviluppata.

Dal punto di vista della letteratura didattica, una lezione in cui l'insegnante presenti numerosi contenuti e stimoli per la maggior parte del tempo espone la memoria di lavoro degli studenti al sovraccarico cognitivo e, nello specifico, all'effetto ridondanza ("redundancy effect")<sup>442</sup>, rendendone più difficoltoso l'apprendimento (Sweller, Ayres, & Kalyuga, 2011).

L'importanza attribuita da Thorsten alla questione è emersa anche durante la lezione, nel momento di condivisione della sua esperienza personale di quando, da bambino, guardasse il telegiornale con i suoi genitori e leggesse il quotidiano, come insegnato da suo padre.

<sup>442</sup> L'effetto ridondanza si verifica quando si espongono gli studenti a delle informazioni supplementari non richieste per l'apprendimento. Essi risultano ridondanti poiché richiedono agli studenti di elaborarle inutilmente. La forma più comune di ridondanza si verifica quando le stesse informazioni siano presentate in modalità diverse, come, ad esempio, un diagramma al quale si aggiunga un testo che ri-descrive il diagramma, un testo presentato sia in forma parlata che scritta oppure, ancora, la spiegazione delle sezioni di una procedura che gli studenti già comprendono (p.142).



**Tabella 119 Racconto della propria esperienza personale di informazione sul contesto attuale**

|     |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|-----|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 123 | Thorsten | When I was your age, and this is going to horrify you, but not only was there no -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 124 | SS       | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 125 | Thorsten | ... a very long time ago, yes, Jake [student name], there was no Internet. There were no mobile phones. What else? Guess what? <b>There were television sets.</b> You know the giant ones that are really big and heavy, and you had to get up out of the chair to change to channel.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 126 | Jake     | I do that anyway.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 127 | SS       | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 128 | Thorsten | One thing that is caused <b>was I was always exposed to the news</b> because, of course, mom and dad are watching the news at 6:00 o'clock. If I want to watch anything, there's only one TV in the house, and I sit down watching the news with them. Also, <b>my dad always said...</b> and my mom has pictures of me at the age of eight... he said: <b>"You should sit down and read the newspaper every day"</b> . Obviously, you skim to the interesting stuff without the need to read about every car crash that's happened in the suburb, but <b>you read the world news.</b> You read the editorials. Obviously, you got to read the sports section. [...] but reading the newspaper every day was something I did as a kid, and <b>I knew what was going on.</b> |

Nel *post-lesson debriefing*, egli ha espresso il desiderio di un dialogo degli studenti con i loro genitori sui fatti dell'attualità ("**I'm hoping** that they have still family dinners where they **talk to each other**, and not just sit in front of the TV, or sit in separate rooms... or it would be nice to think that some kids **would talk** to their parents **about it**"), proponendomi di rivolgere qualche domanda alla classe in merito a questo aspetto.

I have no way of measuring that, but it would be nice to think if you'd like on Wednesday and I would you like to ask the class some questions about did they talk to you... no, I mean, **now I'm interested!** You know, maybe on Wednesday you can... **you can ask...** have a couple of questions for the class and say: "Did any of you go and talk to this parents?" [...] 'cos they know that you're... **you're here, doing research** [...] **information should be presented in a variety of ways:** some people are good listeners... so, you know, and other people need to see it... **I'm I really need to like... I'm sometimes not a very good listener...** (Thorsten, *post-lesson debriefing*)

Il secondo elemento è l'assunzione di un punto di vista non basato su evidenze negli scritti degli studenti.

Durante la lezione 14, Thorsten ha invitato gli studenti a leggere due testi che esprimessero punti di vista opposti rispetto al movimento ER.

**Tabella 120 Punti di vista di due studenti sul movimento "Extinction Rebellion"**

|       |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 48    | Thorsten | Theodore? Do you want to read the class what you wrote? <b>I'm interested in your view of climate.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| [...] | [...]    | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 52    | Theodore | There's been a worldwide discussion on climate change activism at the moment, but I don't seem to think on how it's good for the public to be caught up in people that's make them even <b>more stressed, especially if they've come back from a long day's work.</b> For example, as <b>I watch different protest videos in class,</b> there... there was a specific video <b>that pushed my buttons,</b> and that video was on <b>climate change activists</b> climbing on trains, holding up houses, holding up around 1000 people from going on the train. <b>How could you be that stupid</b> to the point on where you would get pushed down [inaudible]? I mean <b>they are doing it for a good message, just the wrong action.</b>                                                                                                                                                          |
| 53    | Thorsten | That is a perfectly good opinion and a very nice job on that. Well done, Theodore, and what I really like the most is that <b>you probably suspected he might be one of the few in the class that wrote in the negative to that issue, and that is fine.</b> To achieve anything on a global or local community scale or within a school or within a small group, people need to be able to listen to each other and feel like they're in a safe enough space to express their own opinion. Did somebody write in the positive, with regards to: "Is it acceptable for climate change activism to occur?" [pause] Well, since <b>Theodore was the only one to put his hand up of the negative,</b> I'm not a math teacher, but I reckon at least 20 people that wrote in the positive. Does anyone want to read theirs out for us? Alisha? Guys, let's listen up, and Alisha's going to read. [...] |
| 54    | Alisha   | "Climate change: An ethical problem in a growing society" The "Extinction Rebellion", activists in society, is demanding answers to world leaders to what they are going to do. However, their response                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

is only to the well *[inaudible]* of the economy. **It is appalling and outrageous that people in our society do not want to help with this environmental threat that they are causing.** Therefore, climate change activism must be done to aware these **blinded people** of this threat. **As developing countries** are following the lead, which are only emphases is on economical growth. People in our society **need to be able to sacrifice.**

Com'è possibile notare, Theodore ha espresso un parere favorevole al messaggio, ma contrario alle modalità di azione poiché le proteste, bloccando le città, creano disagi ai cittadini che vanno a lavorare ogni giorno ("video that pushed my buttons... how could you be that stupid..."). All'opposto, Alisha ha espresso una critica al governo, interessato solo all'aspetto economico della questione, ma anche a quelle persone che ignorano il problema e non agiscono ("appalling and outrageous that people in our society do not want to help... blind people... be able to sacrifice"). Il contenuto dei testi scritti degli studenti, se da un lato ha espresso le loro opinioni personali su eventi globali dell'attualità, dall'altro ha fatto emergere delle posizioni più dettate dall'emotività e da un giudizio moralistico che non risultato dall'analisi di evidenze.

Il terzo elemento è la tipologia di risposte fornite dagli studenti a lezione.

Le risposte alle domande sulla conoscenza di fatti dell'attualità (proteste a Brisbane di quei giorni; conoscenza del movimento ER) sono state o di silenzio o chiuse, senza sviluppare ulteriore approfondimento.

**Tabella 121** Risposte degli studenti alle domande sulle proteste dell'attualità

|       |          |                                                                                                                                                                                 |
|-------|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 72    | Thorsten | Has anyone's parents come home talking about perhaps their trip home from work was delayed because of environmental protestors?                                                 |
| 73    | C        | <b>[silence]</b>                                                                                                                                                                |
| 74    | Thorsten | No. Has anyone seen anything on the news?                                                                                                                                       |
| 75    | Jake     | I saw a video on Instagram.                                                                                                                                                     |
| 76    | Thorsten | And what was in that video?                                                                                                                                                     |
| 77    | Jake     | They were like holding their hands across the road <i>[noise]</i> like work.                                                                                                    |
| 78    | Thorsten | And why were they holding their hands across the road?                                                                                                                          |
| 79    | Jake     | <i>[inaudible]</i>                                                                                                                                                              |
| 80    | Thorsten | Has nobody else... I just want to clarify this, has nobody else aware of anything that's been going on with protests? What about the day where all the students went on strike? |
| 81    | George   | <b>Oh, yeah.</b>                                                                                                                                                                |
| 82    | Thorsten | You remember that? Is that linked to that?                                                                                                                                      |
| 83    | George   | <b>Can we do that again?</b>                                                                                                                                                    |
| 84    | Thorsten | Well, did you go to it in the first place?                                                                                                                                      |
| 85    | George   | <b>No.</b>                                                                                                                                                                      |
| 86    | Thorsten | Well, why would they want you to do it again if you weren't part of it in the first time around? If another student protest was there, George, would you be a part of it?       |
| 87    | George   | <b>Yeah.</b>                                                                                                                                                                    |
| 88    | Thorsten | OK, so we're all aware that there was a student protest day to take action on climate change?                                                                                   |
| 89    | SS       | <b>(together) Yeah.   No.</b>                                                                                                                                                   |
| 163   | Thorsten | <b>Does anyone know the name of the main protest group?</b>                                                                                                                     |
| 164   | Parker   | <b>Trees?</b>                                                                                                                                                                   |
| 165   | Thorsten | No? OK. I'll throw it to you. They're called the "Extinction Rebellion".                                                                                                        |
| 166   | George   | Trees??                                                                                                                                                                         |
| 167   | Thorsten | <b>Why would they call themselves the "Extinction Rebellion"?</b>                                                                                                               |
| 168   | George   | <b>Because we're going to go extinct?</b>                                                                                                                                       |
| 169   | Thorsten | Let's go hands in the air. Lara [student name]?                                                                                                                                 |
| 170   | Lara     | <b>They believe we're going into extinction.</b>                                                                                                                                |
| 171   | Thorsten | Well not ... They believe that ... Well, you're close. You're very close. Jake [student name]?                                                                                  |
| 172   | Jake     | <b>Without action, different species, as well as the human race, might go into extinction.</b>                                                                                  |
| 173   | Thorsten | OK. <b>You're both very close.</b> [...]                                                                                                                                        |
| [...] | [...]    | [...]                                                                                                                                                                           |

|       |          |                                                                                                                                                                                      |
|-------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 182   | Thorsten | What this is referring to, Extinction Rebellion is actually saying that human beings, <b>it's not necessarily saying that human beings are going to go extinct.</b> [...]            |
| [...] | [...]    | [...]                                                                                                                                                                                |
| 190   | Thorsten | <b>So we're actually causing a lot of extinction at the moment of different species around the world. And yes, if we don't do something about it, we might end up extinct.</b> [...] |

Anche le risposte alle domande sui contenuti disciplinari gli studenti sono state chiuse, seguite dall'intervento dell'insegnante.

Ciò ha richiamato lo schema, o *pattern*, d'interazione codificato nella letteratura sulle interazioni di classe in cui all'avvio dell'insegnante (domanda diretta o indiretta) segue la risposta dello studente (o degli studenti) e l'intervento ulteriore dell'insegnante, di due tipi: rinforzo (nel caso di risposta esatta) o riformulazione (nel caso di risposta sbagliata), nel caso rievocchi determinati aspetti della questione; ulteriore domanda, in caso contrario (Mehan, 1979<sup>443</sup>; Sinclair & Coulthard, 1975<sup>444</sup>).

Lo schema d'interazione nelle lezioni di Thorsten potrebbe essere descritto nel modo seguente:

- *Pattern 1* - D-R-S: domanda dell'insegnante (D), risposta dello studente (R), specificazione dell'insegnante (S);
- *Pattern 2* - D-R-D-R-S: domanda dell'insegnante (D), risposta dello studente (R), domanda dell'insegnante (D), risposta dello studente (R), specificazione dell'insegnante (S).

Si riporta l'esempio di queste tipologie di schemi interattivi tra Thorsten e gli studenti all'interno, rispettivamente, della lezione 13 (primo stralcio), della lezione 14 (secondo stralcio) e della lezione 15 (terzo stralcio).

**Tabella 122 Risposte degli studenti alle domande sui contenuti disciplinari**

|   |     |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|---|-----|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D | 90  | Thorsten | <b>What is global warming?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| R | 91  | Jake     | <b>The heating of the earth.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| D | 92  | Thorsten | <b>The heating into the air? Luna?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| R | 93  | Luna     | <b>It's when the temperature goes higher.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| S | 94  | Thorsten | Actually, global warming is actually considered... not the right term for it any more, my apologies. We're calling it climate change. It used to be called global warming, but then people were caught up in the fact that when the Earth's average temperature is heating up, it doesn't necessarily cause noticeable warming everywhere, but it's causing the climate to change. It's causing things like...<br>OK, so climate change, <b>what does that entail? How's that impacting people?</b> Luna? |
| D | 95  | Luna     | <b>It gets hotter and -</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| R | 96  | Thorsten | <b>OK, some areas [pause] we have a temperature increase.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| D | 97  | Jake     | <b>What's something else that might be a result of climate change?</b> Jake?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| R | 98  | Thorsten | Ice is breaking.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| S | 99  | Jake     | Good, the ice's -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|   | 100 | Vincent  | Breaking -                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|   | 101 | Thorsten | Melting. Yeah, melting.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| D | 102 | Parker   | <b>All right, good, [...] Now when the average temperature of the world is rising, and especially sea level temperatures, it causes that ice to melt, so that's going to then cause what?</b> Parker, what did you say?                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| R | 103 | Thorsten | <b>Ice melting.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| D | 104 | Jake     | <b>Ice melting is going to cause what?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| R | 105 | Thorsten | <b>Rising oceans.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| S | 106 | C        | <b>Rising ocean or sea levels.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|   | 107 | Thorsten | (together) (indistinct talking)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| D | 108 | Thorsten | <b>OK. Now, when the average temperature of the oceans rises, does anyone know what</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |

<sup>443</sup> Initiation-Response-Evaluation (IRE).

<sup>444</sup> Initiation-Response-Follow-up (IRF).

|   |     |          |                                                                                                                                                                                                                           |
|---|-----|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
|   |     |          | <b>that does to the weather or the general weather patterns?</b>                                                                                                                                                          |
| R | 108 | Vincent  | <b>The weather goes weird.</b>                                                                                                                                                                                            |
| S | 109 | Thorsten | <b>Weather goes weird in what way.</b>                                                                                                                                                                                    |
| D |     |          | <b>Nathan?</b>                                                                                                                                                                                                            |
| R | 110 | Natan    | <b>Warmer.</b>                                                                                                                                                                                                            |
| S | 111 | Thorsten | <b>Well, the weather is warmer.</b>                                                                                                                                                                                       |
| D |     |          | Luna?                                                                                                                                                                                                                     |
| R | 112 | Luna     | And also <i>[inaudible]</i> .                                                                                                                                                                                             |
| S | 113 | Thorsten | Yeah.                                                                                                                                                                                                                     |
| D |     |          | <b>Girls, I need you joining in this discussion.</b> Lara?                                                                                                                                                                |
| R | 114 | Lara     | <b>There's less</b> <i>[inaudible]</i> .                                                                                                                                                                                  |
| S | 115 | Thorsten | <b>Yeah, well it definitely affects</b> <i>[ahem]</i> <b>we have a drought in some areas, but in other areas we have what?</b> Think about it. Jake?                                                                      |
| D |     |          |                                                                                                                                                                                                                           |
| R | 116 | Jake     | <b>Floods.</b>                                                                                                                                                                                                            |
| S | 117 | Thorsten | <b>Floods, yes.</b>                                                                                                                                                                                                       |
| D |     |          | <b>What else?</b>                                                                                                                                                                                                         |
| R | 118 | C        | <i>[silent]</i>                                                                                                                                                                                                           |
| S | 119 | Thorsten | <b>So some areas are getting droughts, other areas are getting floods.</b>                                                                                                                                                |
| D |     |          | <b>Think about what sort of weather don't you want to be in.</b> Asher?                                                                                                                                                   |
| R | 120 | Asher    | <b>Hurricane.</b>                                                                                                                                                                                                         |
| S | 121 | Thorsten | <b>Yes, good.</b> So what are called extreme weather events? Hurricanes, tornadoes, cyclones, et cetera, tsunami... Well, tsunamis are actually caused by earthquakes so we can't directly limit them, but extreme tides. |

|   |     |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|---|-----|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D | 136 | Thorsten | <b>Now, just checking. What do you think a climate refugee might be?</b> Max?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| R | 137 | Max      | <b>When people was pushed out of their town because of the climate.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| S | 138 |          | Clearly, you look at the Pacific Ocean, there's thousands of islands... or you look, even say, Indonesia or the Philippines, those countries have thousands of islands but, also coastal areas, so sea levels rise... and you're going to have climate refugees. We'll probably even have climate refugees within some parts of Australia because Australia has massive coastline. Also, understand that there will be refugees from...                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| D |     |          | <b>What are some of the things we spoke about last lesson that climate change causes?</b> Not only rising sea levels...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|   | 139 | SS       | <i>[buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| R | 140 | Oscar    | <b>Change the temperature. It would get hot or cold.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| S | 141 | Thorsten | OK, I know it changes the temperature, but doing what to the world's weather patterns? What are we getting? Hey, guys, remember, yeah. Extreme weather events, yes, natural disasters. What are some other things that we're, actually, experiencing in Queensland, at this very minute? <i>[pause]</i> Drought! Drought don't just mean it's a bit dry, and there's not as much water to put into your shower or your bath... Agriculture and animal husbandry... Animal husbandry is a way of saying raising livestock, not marrying animals, which I knew someone... I was, actually, waiting for Dave's reaction, when I said: "Animal husbandry", I was thinking, surely, he'll go: "Marrying animals".... |

|   |     |          |                                                                                              |
|---|-----|----------|----------------------------------------------------------------------------------------------|
| D | 119 | Thorsten | <b>So, what is inclusivity? What do you mean by inclusivity?</b>                             |
| R | 120 | S        | <b>Inclusiveness... openness to many groups of people...</b>                                 |
| S | 121 | Thorsten | <b>[...] So, what is inclusivity? It is including people.</b> It's not rocket science. [...] |

I due pattern sono stati rintracciati anche nelle domande di ragionamento. Nel primo caso, Thorsten ha incoraggiato gli studenti ad individuare le diverse prospettive sul cambiamento globale e le possibili azioni da intraprendere nel futuro per contrastarlo (“down the track”)<sup>445</sup>. Nel secondo caso, ha chiesto il significato di una citazione contenuta all’interno del video appena guardato, riguardante il fatto che siamo in guerra con il pianeta.

<sup>445</sup> Lezione 13, battute 153-162.

Tabella 123 Risposte degli studenti alle domande di ragionamento

|   |       |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|---|-------|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| D | 136   | Thorsten | [...] <b>What's a perspective?</b> Adam?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| R | 137   | Adam     | <b>A point of view.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| S | 138   | Thorsten | A point of view. So a perspective is a point of view.<br><b>So if we're considering different perspectives in a climate change debate, what different perspectives might you expect to see?</b> Have a think. We've been talking about it. Jake?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| D | 139   | Jake     | <b>People who think it's from humans and people who think -</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| R | 140   | Thorsten | <b>People who think it's anthropogenic; people who think it's not.</b> Then you will also encounter perspectives of people, now let me know if there's any politicians that... this might remind you of... who say: "Why should we do anything about climate change, because not all other countries are doing it?" Or: "Why should we do anything about climate change because it's going to cost our economy? Our economy's going to have less money coming in. It's going to be expensive to change from using fossil fuels".                                                                                                                                                                 |
|   | [...] | [...]    | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| D | 153   | Thorsten | [...] <b>So as future Australian citizens, what's one thing that you guys can at least do in the future if you want to take action?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| R | 154   | C        | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| D | 155   | Thorsten | Max, what's something you can do if you think you want to take action?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| R | 156   | Max      | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| D | 157   | Thorsten | Girls? Lara? What's something that, if you wanted to take action on climate change, <b>what's something that you can do?</b> Just something even like fairly straightforward?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| R | 158   | Lara     | <b>Trying to take public transport.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| S | 159   | Thorsten | OK. So actions, through <b>day-to-day actions</b> . That's good. OK. Trying to catch public transport more often.<br>So there are things that you can do in the way that you live, <b>but what's something that you can do when you turn 18 years old and participate as a citizen in this country?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| D | 160   | Nathan   | <b>Vote.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| R | 161   | Thorsten | Who said that? Nathan. Vote. [...] Well, <b>one thing that you can do to actually take proper, make proper change on a political level is to vote.</b> And if you prioritize the way you're going to vote, if you put things like issues like this at the top, then you would choose someone that's going to act on those issues.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| D | 1711  | Thorsten | That's a fairly powerful quote. <b>What do you guys think he means by: "We're at war with it?"</b> Remember, hands in the air. Have a think. I'll give you a thinking time for 10 seconds. Daniel Quinn is saying: "We're destroying the world because we are, in very literal and deliberate way, at war with the planet". Lara?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| R | 172   | Lara     | <b>We're using it to evolve.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| S | 173   | Thorsten | Well, this is irrespective of evolution...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| D |       |          | <b>... but we are using the planet for something else, so? Yep?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| R | 174   | Jake     | <b>We are using the planet to survive and to sustain ourselves and then, we're directly using it to become -</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| S | 175   | Thorsten | We've tipped the scales. OK, what Jake's saying is true. I mean, within the natural order of things, you can regard <i>Homo sapiens</i> as another type of animal, another living thing, but we're different. We have brains that are capable of amazing, abstract thought; we are capable of very high-level communication, interaction, but at some point, we stopped being a part of the environment and started trying to dominate the environment and change the environment.                                                                                                                                                                                                               |
| D |       |          | <b>What's one thing we know about aboriginal Australians? What was their relationship with the environment?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| R | 174   | Kal      | <b>Really good, cultural.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| S | 175   | Thorsten | Well, yeah. Their culture, but talk about their interaction with the land and the environment... They took care of it. They were custodians of the land. They consciously, for instance, their tribe would live in a certain place, and when they felt that the natural resources were being exhausted in that place, they would move to another place and then, come back when that place is recovered. [pause] In other words, they weren't taking more than what the environment could afford to be taken from that area. As opposed to what we're doing now like, take a look around here [...] so we are now dominating the environment where it's like, we're at war with the environment. |

Le risposte degli studenti a domande più “informali” da parte di Thorsten hanno espresso il racconto della propria esperienza (es. che cosa avessero fatto di interessante durante il fine settimana<sup>446</sup>) od opinione personale (es. che cosa ne pensassero su Greta Thunberg<sup>447</sup>). Quando, nella sua prima lezione, l’insegnante ha chiesto agli studenti informazioni su Greta Thunberg (“Why? I’m actually interested”; “Well, is it stuff that can be repeated in the Year Eight Classroom?”), uno studente l’ha definita come il più grande meme (“She’s like the biggest meme”), suscitando alcune battute per via del suo accento e del suo modo di parlare (“Kind of... It’s a bit rude”; “It’s all about herself: ‘I shouldn’t be up here. I shouldn’t be here. How dare you?’”) (primo stralcio). Nella lezione seguente, Thorsten ha rifatto le stesse domande su Greta ad uno studente internazionale che era assente, esternando stupore rispetto alle sue conoscenze (secondo stralcio).

**Tabella 124 Il punto di vista degli studenti su Greta Thunberg**

|       |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|-------|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 193   | Thorsten | OK. <b>Has anybody heard of Greta Thunberg before?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 194   | SS       | (together) Oh, yeah.   Yes...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 195   | Thorsten | <b>Oh, you have? OK.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 196   | Jake     | <b>She’s like the biggest meme.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 197   | Thorsten | She’s a meme.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 198   | Jake     | Yeah.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 199   | Thorsten | <b>Is she a good meme or a bad meme?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 200   | Jake     | <b>Bad.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 201   | Thorsten | <b>Why? Why is she a bad meme?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 202   | Jake     | <b>Everyone makes a joke about her.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 203   | Thorsten | <b>Why? Why is everyone jokes about her? I’m actually interested.</b> What’s the stuff? Well, <b>is it stuff that can be repeated in the Year Eight Classroom?</b>                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 204   | Jake     | Kind of. <b>It’s a bit rude</b> , but it’s not... it’s just the way she says it... <b>the accent.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| [...] | [...]    | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 208   | Jake     | <b>It’s all about herself. “I shouldn’t be up here. I shouldn’t be here. How dare you?”</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 209   | Thorsten | So you’re getting from she’s just talking about herself?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 210   | Jake     | Yes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 211   | Parker   | <b>She’s talking about herself for the sake of the planet.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| [...] | [...]    | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 214   | Thorsten | <b>So your reaction is that she’s just talking about herself?</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 215   | SS       | (unison) <b>Yeah.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 216   | Thorsten | So has anyone actually gotten anything of value out of what Greta Thunberg has said?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 217   | Jake     | No... I don’t watch [noise]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| [...] | [...]    | [...]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 223   | Nathan   | <b>She’s like protesting about climate change [inaudible].</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 224   | Thorsten | Yeah. Who did she speak in front of where she first got attention?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 225   | Jake     | <b>The world leaders.</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 226   | Thorsten | Good. And even... oh, hang on. We can even see it here. I was going to say you’re just reading what I’ve got on my screen, but you can’t even see it. Good job, Logan. She spoke at the UN.                                                                                                                                                                                                                               |
|       |          |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 101   | Thorsten | I forgot Jose wasn’t here on Monday. Julio, you’ve heard of Great Thunberg. <b>What do you know about Great Thunberg</b> , and I won’t say anything?                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 102   | Julio    | She’s from Iceland, I think.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 103   | Thorsten | Yes. A Scandinavian country, yes. She might be from Iceland.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 104   | Julio    | She talked to the United Nations about pollution as a [inaudible] issue, and then Vladimir Putin was talking about how that was propaganda for [inaudible].                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 105   | Thorsten | [laughing] Julio, that is miraculous, and we have, in a class of 26 people, the only person’s who right across a very current event, that’s very big for planetary repercussions, and it’s a big ethical issue is a visitor from South America! But let’s give Julio a round of applause! Julio, I’m impressed! You clearly... did you sit down...watch the news with your parents? How are you getting this information? |

<sup>446</sup> Lezione 13, battute 24-69.

<sup>447</sup> Lezione 13, battute 193-233.



|     |          |                                                                                                                           |
|-----|----------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 106 | Julio    | No.                                                                                                                       |
| 107 | Thorsten | You just read?                                                                                                            |
| 108 | Julio    | [inaudible] you go onto YouTube and then, type in recommended. It shows a bunch of weird stuff, but that video was there. |

Durante alcuni momenti informali in classe, l'insegnante ha interagito con la classe o con un gruppetto di studenti, in uno stile comunicativo giocoso e colloquiale ("Oh I love that movie!"<sup>448</sup>; "Whoa, what the hell is this?"<sup>449</sup>), che, probabilmente, hanno influenzato la sua caratterizzazione di "miglior" insegnante e "amico", come sotto riportato.

**Tabella 125 Risposte degli studenti alle domande informali**

|     |          |                                                                                                     |
|-----|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 151 | Thorsten | I sometimes get criticized. Don't I, Kai?                                                           |
| 152 | Kai      | No...                                                                                               |
| 153 | Thorsten | <b>What do I get criticized for, Nathan?</b>                                                        |
| 154 | Nathan   | <b>Kindness.</b>                                                                                    |
| 155 | Adam     | [buzz] [laughing] Noooo!                                                                            |
| 156 | Thorsten | What else do I get criticized for?                                                                  |
| 157 | SS       | [buzz]                                                                                              |
| 158 | Parker   | [loudly] <b>You are the best!</b>                                                                   |
| 159 | Kai      | <b>You're a friend!</b>                                                                             |
| 160 | Thorsten | What else do I get criticized for? Being too funny?                                                 |
| 161 | Oscar    | [laughing] Yeah!                                                                                    |
| 162 | Thorsten | You are too funny. This is how funny you should be. You shouldn't go beyond and be even more funny! |
| 163 | Oscar    | [inaudible]                                                                                         |
| 164 | Thorsten | [laughing] Too generous.                                                                            |
| 164 | Oscar    | [laughing] Too serious.                                                                             |

In conclusione, Thorsten più che selezionare contenuti specifici, ha programmato l'impostazione delle lezioni, nelle quali ha alternato brevi esposizioni a domande o a frasi non completate. Com'è stato possibile ricostruire nelle trascrizioni, infatti, ad ogni battuta dell'insegnante ne è seguita una di uno o più studenti<sup>450</sup>, chiamati per nome perché hanno alzato la mano o, pur non avendo alzato la mano, invitati a intervenire nella discussione.

Dal punto di vista della didattica, questo formato potrebbe rientrare tra le lezioni euristiche nelle quali l'esposizione lineare ed integrale dei contenuti programmati dall'insegnante venga sostituita da una costante sollecitazione degli studenti a pensare. Essa si basa sulla "formulazione di informazioni da completare o intrecciata con domande che stimolano attività ipotizzanti" (Calvani 2014, p.103).

Come Thorsten ha confermato nel *post-lesson debriefing*, la flessibilità del suo stile d'insegnamento è legata alla realizzazioni di lezioni non rigide o che seguano pedissequamente le indicazioni curriculari, e nelle quali sia possibile affidarsi alla propria inclinazione personale, o istinto, per cambiare le cose. Questa flessibilità si traduce anche nella GCE, che, nella sua concezione, non si realizzi attraverso una lezione su di essa ("I don't sit there and go to do a GCE lesson"), ma vada "naturalmente incorporata ovunque sia possibile in ogni materia".

**I'm really flexible in my style of teaching.** I don't have like a really rigid lesson... and I'm happy to **respond to what I like**. I say, I guess, in a way **I trust my instincts** to a certain extent, with regards to, you know, thinking... This has

<sup>448</sup> Lezione 13, battuta 46.

<sup>449</sup> Lezione 13, battuta 56.

<sup>450</sup> Tale per cui il numero di battute dell'insegnante è più o meno simile a quello degli studenti.

merit for us to go in this direction, at this point, in time because I think that there's a *[ahem]*... they're going to get a lot, out of it... so **I'm happy to be flexible and change things on...** on the... on the go. *[pause]* I'll always any... any syllabus stuff... I'll always make sure that I'll get that done, yeah. [...] **I will be honest, I don't sit there and go to do a GCE lesson, but those aspects of GCE I naturally want to incorporate wherever possible in any subject,** yeah, 'cus, you know, **we're not just hearing the teacher stuff** they need to know for assessments... and assessments are just a measuring tool, you know... The **value of education** is more than just what they're going to do on a test.

Thorsten, *post-lesson debriefing*

Un secondo aspetto ha riguardato alcune questioni etiche, in linea con l'area tematica del "Comportamento eticamente responsabile" (12-15 anni) dell'UNESCO (2018a) e con l'obiettivo di apprendimento di riflettere su di essi<sup>451</sup> e sulle loro implicazioni. La loro importanza è legata all'esercizio di "azioni individuali e collettive" attraverso le quali si esercitino le proprie responsabilità politiche e sociali, svolgendo il ruolo di cittadini del mondo (p.39).

Thorsten, in tal senso, ha incoraggiato gli studenti a compiere azioni di cittadinanza sia nella quotidianità (es. basare le opinioni sui propri pensieri; limitare i consumi e la frequenza spasmodica di centri commerciali; ridurre il consumo di carne o di prodotti con olio di palma) sia una volta compiuta la maggiore età (es. votare; protestare; ridurre l'uso delle auto; usare fonti di energia alternativa). Esse hanno riguardato anche aspetti maggiormente educativi, come passare troppo tempo davanti ai videogiochi o mostrare interesse più per le vite dei *social media influencer* (es. reality sulle vicende della famiglia milionaria Kardashian) che per la lettura di quotidiani o alla visione dei telegiornali.

One of the problems, *[ahem]* - I don't know if it's the same in Italy - but **I think that in this day and age is a lot less people are aware of current affairs.** They **don't watch as much news or read the news.** And **I'm not criticizing you guys,** I'm just saying it's been a **trend away from,** I guess, **the younger generation being aware of the world around them.** You know, **you don't sit down and watch the news with your parents. You don't read newspapers. And whilst you have access to any information you like at the touch of your fingers, that information tends not to be news-related,** does it? It's more about like what the latest social media influencer is doing or what "The Kardashian" are doing and so on. Is that true? Or what the latest sports stars are doing? *[ahem]* **And that's part of the problem.**

Queste indicazioni sono state espresse in termini personali, interattivi e probabilistici<sup>452</sup>, attraverso l'uso di verbi modali (es. "what I **might** do is"; "**should** be worried"; "you **can** be an agent of education") ed una terminologia che veicola quello che sia "giusto/sbagliato" fare. Un ulteriore elemento stilistico è stato l'uso frequente della prima e della seconda persona plurale al fine di coinvolgere gli studenti e, in maniera analoga, me:

"I don't know what things are like over in Italy, Federica, but here"<sup>453</sup>; "Federica, Oscar is transitioning"<sup>454</sup>; "One of the problems, Federica, I don't know if it's the same in Italy"<sup>455</sup>; "My background, Federica, I'm actually a Science

<sup>451</sup> Il documento menziona, a tal proposito, "lavoro minorile, sicurezza alimentare, forme di azione legittime e non, come l'uso della violenza" (p.39).

<sup>452</sup> Feldman (1974) parla, a tal proposito, di "stance", che significa letteralmente "posizione", ma che può indicare, in un senso più ampio, un punto di vista, una prospettiva, una voce, un'evidenza o un atteggiamento. Bruner (1982), ad esempio, riporta l'esempio del contrasto delle due locuzioni: "I'm sorry to have to tell you that your mother has just died" e "Your mother has just died", che porta a fare implicazioni del tutto diverse sul referente, sull'atto del discorso che si sta formando e sulla postura del soggetto nei confronti di ciò che sta dicendo (p.843).

<sup>453</sup> Lezione 13, battuta 53.

<sup>454</sup> Lezione 13, battuta 59.

<sup>455</sup> Lezione 13, battuta 90.



History teacher”<sup>456</sup>; “Hi everyone, say hello to Federica”<sup>457</sup>; “You can hang out Federica... Federica’s from Rome”<sup>458</sup>; “Federica, I don’t know if this is... if you know what this term means.”<sup>459</sup>

direttamente nel discorso e all’interno di un processo, di cui si sarebbe potuto dire, un giorno, d’essere stati parte:

So you guys, **one day down the track might be able to look back** and go, well, **I was kind of a part of that process** when they decided and fine tuned and came up with ideas about how GCE can be more easily and readily taught in the classroom.<sup>460</sup>

Queste indicazioni di Thorsten alla classe potrebbero rientrare in quelle che Ehman (1970) ha definito, in letteratura, “affermazioni normative”, vale a dire proposizioni che spiegano, espongono, chiariscono norme o ciò che dovrebbe essere giusto/buono fare, attraverso parole come *shoulds*, *oughts*, *right/wrong*, *goods/bads*. Per l’autore, tali affermazioni si collegano positivamente al cambiamento degli atteggiamenti degli studenti. Al contrario, Vertecchi (2012) mette in guardia dal pericolo di insistere sugli aspetti morali dell’educazione, che ipotizzano una figura di insegnante in cui gli aspetti personali (qualità personali, motivazione professionale, ecc.), prevalgono su quelli professionali (organizzazione della comunicazione culturale, promozione dell’apprendimento). Ed è proprio rispetto a questo punto che l’autore esprime apertamente il suo dissenso:

**Perché mai gli insegnanti dovrebbero essere investiti di una funzione educativa nella quale la morale è più importante della conoscenza?** Oltretutto, **quale morale dovrebbe essere trasmessa?** In un sistema scolastico pubblico, c’è una morale che sia da considerarsi comune, al di fuori di quanto è stabilito dalle leggi, e in primo luogo dalla Costituzione? Diventa fin troppo facile confondere la morale con le scelte di comportamento di una parte della popolazione: trattandosi di **scelte**, esse sono **ugualmente rispettabili di altre scelte**, che corrispondono all’assunzione di **comportamenti preferibili per altre parti della popolazione** (pp.27-28).

Il rischio di adottare posizioni moraliste in questioni come il degrado ambientale o la crisi alimentare (es. “le fabbriche distruggono i boschi” o “immagini angosciose di bambini denutriti”) è quello di non approfondire sul piano conoscitivo quegli aspetti (come speculazione edilizia, conservazione dell’equilibrio ambientale, distribuzione delle risorse, struttura fondiaria prevalente in determinate aree). Per l’autore, ciò non significa negare l’importanza della componente educativa e della trasmissione dei valori, ma includerla nell’istruzione, investita del nuovo mandato di promuovere “modelli e strumenti per l’interpretazione della realtà”, i codici della comunicazione sociale e le abilità “per intervenire su problemi e su cose” (pp.29-30).

#### 6.4.5. Vegetarianismo e veganismo

La tematica dell’ambiente e della sostenibilità è stata sviluppata dal punto di vista dei dilemmi etici e del vegetarianismo/veganismo all’interno di tre lezioni curriculari di Inglese (*lezioni 19-21*), analizzate in questo sottoparagrafo.

---

<sup>456</sup> Lezione 13, battuta 180.

<sup>457</sup> Lezione 14, battuta 3.

<sup>458</sup> Lezione 14, battuta 13.

<sup>459</sup> Lezione 15, battute 133, 135.

<sup>460</sup> Lezione 13, battuta 24.

## La prima lezione

Amir ha presentato gli obiettivi e i criteri di successo attraverso due slide mostrate ad inizio lezione<sup>461</sup>. Gli obiettivi hanno riguardato gli aspetti sviluppati all'interno della programmazione collegiale ("Task sheet"), vale a dire scrivere correttamente e senza errori ortografici né di punteggiatura<sup>462</sup> e pianificare la scrittura del testo<sup>463</sup>. Ha ricondotto tali obiettivi alle prove standardizzate nazionali NAPLAN<sup>464</sup> e al livello di eccellenza della loro classe che avrebbe richiesto un maggiore sforzo per raggiungere il punteggio più alto, possibile attraverso la pratica e gli esercizi.

I'm still finding that I've got students who are [*←slowly*] just not using any punctuation. Zero. And this is from [*↑loudly*] [*←slowly*] **a science excellence class**. And you would say: "Well, it's a science excellence", but **you still write in science**. Now, I'm talking about zero punctuation. Nada. Nilch. And that's a [*↑loudly*] **real problem**. So, I'm going to be looking for [*←slowly*] **a variety of punctuation** in your last piece of assessment, OK? So, here we have it. You can write dialogue with correct punctuation today [*→quickly*] as a little **exercise that we'll do**.

Dal punto di vista didattico, è possibile far rientrare la lezione in un modello ibrido di formato didattico, a metà tra la lezione tradizionale – in cui l'insegnante svolge una funzione informativa al fine di promuovere la conoscenza degli studenti attraverso l'atto del parlare o del "dire" (Bruner, 1982, p.842) – e il modellamento – finalizzato a mostrare "cosa e come gli studenti devono fare" (Calvani, 2000).

La lezione di Amir è stata orientata a obiettivi curricolari, specifici e misurabili, condivisi con gli studenti a inizio lezione assieme ai criteri di successo e alla valutazione. Tali obiettivi, inseriti all'interno di un ordine sequenziale e progressivo, sono stati considerati come preliminari al raggiungimento dell'obiettivo finale ("the final assessment piece of the year"), una verifica formativa che avrebbe richiesto la fine del lavoro molto velocemente.

[*ahem*] **I describe it as a successful one**. [*ahem*] It was [*ahem*] a lesson that [*ahem*] need to be done in [*ahem*] a **sequential order**, [*ahem*] it was a lesson that fit into **long-term planning**, in perhaps the extending phase of learning, so you have the students mastering some of [*ahem*] the mechanics of English going towards needed to complete the **final assessment piece of the year**. So I guess that's a general description of what the lesson was about, yeah: a lesson that fit in a sequential order [*ahem*] on the way to **formative assessment** and hopefully successful because **they have to** [*laughing*] complete the work **pretty quick**. (Amir, post-lesson debriefing)

Lo scopo principale della lezione ("What was the main purpose of the lesson?") è stato riportato ad abilità curricolari (come usare la punteggiatura, il dialogo e le virgolette nel discorso diretto), propedeutiche al raggiungimento degli obiettivi condivisi ("Criteria sheet in the 'A' standing").

The main purpose of the lesson I think was for them to **master** [*ahem*] **some of the punctuation skills** [*ahem*] **specific to the tasks**. So, I guess, aligning those skills to the [*ahem*] task, yeah. So that was the purpose of the lesson, even more specific than that, there were: mastering [*ahem*] the punctuation of dialogs, so using quotation marks and knowing when to [*ahem*] give qualifying remarks after the quotation and that **get aligns with the 'Criteria' sheet in the 'A' standing**. So, that's more specific. And, of course, understand the task itself. (Amir, post-lesson debriefing)

---

<sup>461</sup> Il contenuto delle slide è consultabile nei diari di bordo delle lezioni.

<sup>462</sup> La creazione di testi ha richiesto di esercitarsi sulle regole grammaticali, ortografiche e di punteggiatura e sulle scelte stilistiche in base allo scopo del testo e all'effetto che si vuole ottenere dal lettore.

<sup>463</sup> L'identificazione di un dilemma etico presentato nel romanzo è stata promossa attraverso uno spazio creato a tal fine.

<sup>464</sup> Lezione 19, battute 1-3.

Alla domanda della possibilità di connotare la lezione come orientata alla GCE (“Do you think that this lesson could be considered a GCE-oriented lesson?”), Amir ha fatto riferimento ad un momento specifico della lezione, nel quale gli studenti hanno discusso e votato le possibili tematiche da sviluppare all’interno del testo scritto, ricondotte alla GCE (“because of the orientation face of the lesson... because of the issues that are discussed”). Dal suo punto di vista, la lezione è orientata alla GCE perché fa parte di un progetto più ampio in corso, che ha avuto origine dalla sua formazione professionale su alcune tematiche globali su cui è importante informare gli studenti (“the kids should really know... knowledge and understanding”), rendendoli maggiormente coscienti della politica locale e globale (“whiten their eyes”, letteralmente “rendere più bianca la vista”).

I do believe [ahem] **because of the orientation face of the lesson.** [ahem] We [ahem] **we discussed** [ahem] **how the next lesson would go.** So, **in a democratic sort of way** [ahem] **we nominated** what **topic** that we’re going to write [ahem] and this has been an ongoing thing [ahem] not just telling to, you know, for this [laughing] which is going to be interesting. So, [ahem] yeah, I do believe it could **be because of the issues that are discussed.** [ahem] We talked about [ahem] what they’ve done in the past, which is, you know, where’s your matter are going in the next fifteen years and this is of the back of we’re going to convention last week, actually the week before, and that was [ahem] the conference [ahem] the Griffith University put on. So, international people came and they discussed **global issues**, so, yeah, [ahem] that was at South Bank, yeah, State Library [ahem] and from that [ahem] outing [ahem] **I was introducing some of these universal concepts** and, of course, [ahem] **we talked about Greta Thunberg and that sort of movement.** And it’s a **hot topic** that, you know, **the kids should really know** [ahem] **the baseline understanding of world events** is extremely poor because of [ahem] I guess popular culture that uses sucks [ahem] much of the **knowledge and understanding** of not only the [ahem] domestic [ahem] leaders and domestic issues that need to be addressed for global certainly. So, I think it’s our role to actually **whiten their eyes** a little bit, so - [So, this lesson is a part of a broader project] ...an ongoing, yeah... So, **each Friday they would take** [ahem] **a topic explored, discussed, wrote about it in the extended form**, so about **half an hour** they normally **have to do that**, yeah.

(Amir, *post-lesson debriefing*)

In linea con quanto emerso nel *post-lesson debriefing*, per Amir il momento della lezione orientato alla GCE è stato quello in cui gli studenti siano stati invitati a declinare alcune questioni globali emerse nella lezione precedente e definite come idee universali, (“global warming and humanity’s future...they’re universal ideas...they’re universal”) in qualcosa di più personale, vicino alla loro esperienza, (“I need to go a bit more homegrown here, something that’s a bit more personal”), per renderne fattibile la scrittura nelle lezioni successive.

A tal fine, Amir dato cinque minuti di tempo per: far dividere gli studenti in cinque piccoli gruppi; far esprimere le loro opinioni sulle due questioni globali, da ripensare alla luce della loro esperienza quotidiana; scrivere sulla lavagna la tematica scelta. Durante questo processo, Amir ha scandito e controllato il tempo sia nella preparazione dell’attività (“I’ll allow five minutes in total, and that means at the end of the five minutes I’ve got stuff written on the board, yep, a topic that we can all agree upon...you have now four and a half minutes”<sup>465</sup>), sia durante (“All right, you’ve got three minutes”<sup>466</sup>) sia alla fine (“[whistle] That’s time! So you need to give your best idea on board, now!”<sup>467</sup>).

Dopo che ciascun gruppo ha scritto alla lavagna le tematiche scelte – “Obesity and veganism; Racism in Australia and bullying; Trump (riformulato dall’insegnante come Distrust of leaders); Technology addiction; Feminism is a lie; Large-scale conflicts”) –, Amir ha predisposto uno spazio per riflettere individualmente (“Everyone has 30 seconds just to think. [...] For thirty second, have

<sup>465</sup> Lezione 19, battuta 25.

<sup>466</sup> Lezione 19, battuta 29.

<sup>467</sup> Lezione 19, battuta 31.

a think, and then we'll have a vote"<sup>468</sup>) prima di guidare la pratica del voto a maggioranza ("You need to vote and it's majority rules, folks"<sup>469</sup>). L'attività del voto è durata tre minuti ed è consistita nell'azione dell'insegnante di contare le mani degli studenti, invitati ad esprimere la loro preferenza; quella totale meno di dieci minuti (cinque minuti per discutere in gruppo; trenta secondi per riflettere individualmente; tre minuti per votare); poi Amir ha ripreso la parte della lezione curricolare ("Let's continue on"<sup>470</sup>).

Amir nel *post-lesson debriefing* ha ipotizzato le motivazioni alla base di alcune tematiche emerse. Il femminismo, ad esempio, è stata ricondotto all'attività extracurricolare sulla "Giustizia sociale", confermando gli effetti positivi di sviluppare la partecipazione degli studenti a livello di scuola (Leek, 2016).

I could say specifically because the girl who had offered that topic [feminism] [ahem] she is actually part of the "Social justice" crew. So, that's kind of esoteric [ahem] that a lot of kids did not know what feminism was; they would no have defended that decision neither attacked that position. I understand why it came up on the board but [ahem] equally understand why that wasn't chosen....  
(Amir, *post-lesson debriefing*)

La tematica del vegetarianismo è stata scelta in quanto popolare, di moda in questo periodo storico (*mainstream*) e sulla quale, pertanto, tutti possano scrivere.

...So a small amount of people with no access that knowledge [ahem] and the group needed to decide about everyone, you know, all of them can actually write about veganism 'cause I know, you know what I mean, [laughing] if they no running around the shop and food in the mouth. They know about food and they know what they like at this point. So I guess it's pitch of the Grade 8 level but, as you can see, what was blended about, what was discussed. You know, it's approaching on the higher order thinking, you know? [ahem] They said "Trump" but no... it's about the mistrust of the public toward its political leaders, that's what you try to get out but they just say: "Trump". So in Grade 9 and 10 "distrust in political leaders", yeah... in Grade 11 and 12 it would, you know, be even more than that, the particular reason why we distrust them. But they're going to start somewhere, so...

Amir, *post-lesson debriefing*

Nell'ultima parte, Amir ha accennato al fatto che un ordine superiore di pensiero possa essere consentito all'aumentare dell'età: mentre gli studenti all'ottavo anno di scolarità hanno individuato "Trump" come argomento, quelli al nono o decimo grado avrebbero potuto ricondurlo alla sfiducia dei cittadini nei confronti dei leader politici, analizzandone le ragioni.

La concezione esplicitata da Amir è che con gli studenti ai gradi di istruzione più alti (*Grade 9, Grade 10*) sia possibile realizzare un lavoro di analisi più specifico orientato a temi politici e alla GCE. Questa concezione è emersa anche in un momento successivo, quando Amir ha confermato che la discussione costituisca uno strumento per la GCE, ma non sia applicabile nella pratica della sua classe all'ottavo grado di istruzione a causa dei limiti del curricolo e del tempo.

Federica *In your opinion, what are the effects of peer-group discussion on global issues? Do you think that it could promote the education for global citizenship?*

Amir **Yeah, absolutely.** There's no data about it, you know? You have to have the knowledge before you can [ahem] advocate for something, and there's nothing was to people advocate for something that they have no idea were about. You know? That's could be assayed where come from. So, I guess it starts with a trust level and then starts in an environment [ahem] that is nurturing, understanding, that has guidance... [ahem] It does foster [ahem] successful group interaction, that's the classroom.

Federica *And what's the situation in your classroom? Do you plan the time and space in which the students can discuss each other?*

<sup>468</sup> Lezione 19, battuta 37.

<sup>469</sup> Lezione 19, battuta 33.

<sup>470</sup> Lezione 19, battuta 47.

- Amir **Yeah, absolutely.** Well, I teach Philosophy, not in Grade 8, of course, but in Grade 11, and it's like: "Ok, let's have Socratic circle". You've got an hour, all right? And then I want to know the arguments and then they put in staying informed, you know, they've got reputations and they could organize [ahem] they could organize their ideas and synthesise that ideas [ahem] when you give them some space, yeah.
- Federica *And what about **this [Grade 8] class**? Do you use that Socratic circle in this class as well?*
- Amir **No, no, not yet, not yet.**
- Federica Why? Is because of their age?
- Amir I don't think they're young. **They should be introduced to it**, except, sometimes, **it's difficult to facilitate because I've got 26 kids** and to [ahem] really pay respect that everyone has a voice, **it would take a lot longer than one lesson and, unfortunately, the organisation of the timetable doesn't allow for that. If you have all day, you can organize it, for sure.**

## La seconda lezione

Amir ha presentato gli obiettivi e i criteri di successo attraverso due slide mostrate ad inizio lezione. Il primo obiettivo è stato promuovere un lavoro di riflessione finalizzato all'individuazione di tre dilemmi etico-morali (due in più rispetto a quelli curricolari) all'interno del romanzo "Wonder"<sup>471</sup>; il secondo la discussione sul vegetarianismo/veganismo, a partire dalla lettura della novella "Jake Hoover's Pig", in base alla quale progettare la struttura della storia da scrivere<sup>472</sup>.

In maniera analoga alla lezione precedente, ha motivato gli studenti al lavoro riferendosi al "report", in linea diretta con i genitori e il dirigente scolastico ("I'm doing your report card in three weeks... and you know what that is, it's a direct line to parents and, you know, what the Principal of the school wishes for you... he cares about your efforts to award to academia")<sup>473</sup>.

L'aspetto che Amir ha ricondotto alla GCE durante la sua seconda lezione ha riguardato la questione del vegetarianismo/veganismo attraverso il racconto selezionato quale stimolo per la discussione<sup>474</sup> poichè "ha a che fare con le relazioni umane e gli animali".

So, it has a lot to do with human relationships and animals... so we care for animals, but it looks like we care for ourselves even more.

Come evidenziato da Amir nel post-lesson *debriefing*, la scelta del tema dei diritti degli animali, questione controversa in Australia in quel momento storico, è stata motivata dall'importanza di essere consumatori consapevoli e dalla condivisione dell'idea che sia giusto parlarne.

We looked at a **controversial topic in Australia** at the moment, which was the **vegan protests in Melbourne** or which could really be rolled into **the animal rights** and **people's attitude towards animals**. They had chosen a **text specifically for that**, and that text was "Jake Hoover's Pig", and **then we just talked about our responsibilities that we have to animals**. [ahem] The character, and the story, was interesting too because he [main character] didn't want to shoot the pig but he only did because he was hungry... so **I thought that would be a good talk about veganism**. [...] **I just want to do the kids' response to that**... send through their work a myriad of different responses... some kids are so vague, they have no idea where the food comes from, whereas **others** are a bit **more engaged** with the conversation and they have a real voice, that **could be the parents' voice**... at that age they could just like: "My dad says that it's good to be vegetarians" and **have a conversation about food**. (Amir, post-lesson debriefing)

Nella parte dedicata alla questione, Amir ha predisposto la visione di un video sulle proteste dei movimenti animalisti e vegani in Australia per la difesa dei diritti degli animali ("Australia's Vegan

<sup>471</sup> Amir aggiunge due dilemmi etici in più rispetto a quelli richiesti nella "Task sheet" e ne predispone il controllo.

<sup>472</sup> Si tratta di un obiettivo in più rispetto a quelli concordati collegialmente: è un tema d'approfondimento che è stato votato dagli studenti come tema della storia da scrivere.

<sup>473</sup> Lezione 20, battute 3, 5.

<sup>474</sup> Lezione 20, battute 52-62.

Fight | 101 East”<sup>475</sup>). Per un problema tecnico, la proiezione del video è stata bloccata, sostituita da un intervento verbale di Amir che ha inquadrato la questione dal punto di vista della difesa dei diritti degli animali e della responsabilità della relazione con essi. Le atrocità con cui gli animali vengano torturati e uccisi ha creato una reazione pubblica in Australia, non solo nella protesta, ma anche rispetto all’educazione personale e a che cosa si consuma<sup>476</sup>.

Now, I was going to show you the footage but I thought was too disturbing. Now you have violations of animal rights or animal abuse being *[ahem]* documented in this particular text, ok? And it’s just **really horrific** so. The man handling animals **in a violent manner...** *[ahem]* **little chickens** are getting **killed in the most atrocious way possible**, and there has been a **real response from the Australian public**, and **not only in protest, but how we go about educating ourselves and what we consume.** *[pause]* In the supermarket I do remember, even five years ago, you would only have two types of eggs, and that is caged and uncaged. That’s it. If you go to the supermarket and look in the egg section, you’ll find at least six or seven different types, and that’s a response from the public, and how we are thinking of animals and how we relate to them *[ahem]* in this day and age, ok? So, don’t you think these people have just started to rise up because **everyone’s now aware simultaneously, spontaneously, about animal rights?** It’s been a movement over many years. OK. And it’s due to good reason. The reasons are all good and that, of course, **you don’t want animals to suffer**, ok? So, just like Jake and his pig, **we have a responsibility and a relationship to animals.** Would you agree with that?

A seguito di questa attività, gli studenti hanno visitato autonomamente ed individualmente un sito sui “Pro & Contro” indicato da Amir, al fine di prendere ispirazione prima di produrre il testo scritto ispirato alle tematiche emerse, che ha occupato il resto del tempo. Durante l’attività individuale e in silenzio degli studenti, un gruppetto ha domandato ad Amir quale fosse la sua visione. Amir ha condiviso con loro la sua scelta di vegetarianismo ai tempi dell’università, che ha dovuto interrompere per problemi di anemia.

**Tabella 126 “How about you? What’s your view?” Interesse di alcuni studenti alle posizioni dell’insegnante**

|       |       |                                                                                                                                                                                                                               |
|-------|-------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 94    | Amir  | Who wants to volunteer the central idea? Yeah!                                                                                                                                                                                |
| 95    | Reiki | The vegan movement is a confusing one.                                                                                                                                                                                        |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                         |
| 99    | Toby  | Although their intention’s pure, the way ...the message is ...to the cause.                                                                                                                                                   |
| 100   | Zac   | That vegans don’t understand what they’re doing wrong.                                                                                                                                                                        |
| 101   | Amir  | <b>Is there a flipside to this? Are you going “Damn? It’s about time we take a stand?”</b>                                                                                                                                    |
| 102   | Zac   | <b>How about you? What’s your view?</b>                                                                                                                                                                                       |
| 103   | Amir  | Yeah. <i>[Ahem]</i> <b>I think I’m a bit on the fence with this.</b>                                                                                                                                                          |
| 104   | SS    | <i>[shout] [buzz]</i>                                                                                                                                                                                                         |
| 105   | Amir  | <b>Yeah, I’ve been vegetarian, when I was in university, except I went anaemic because there was no iron in my blood. I’m vegetarian pretty much four days a week - ... four days, and then I eat chicken, no red meat...</b> |
| [...] | [...] | [...]                                                                                                                                                                                                                         |
| 110   | SS    | <i>[buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                 |
| 111   | Amir  | What I mean by chicken I don’t eat in KFC, because that’s not really food!                                                                                                                                                    |
| 112   | SS    | <i>[buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                 |
| 113   | Amir  | All right... all right... all right, <b>I’ve interrupted, get back to work.</b>                                                                                                                                               |

## La terza lezione

Amir ha presentato gli obiettivi e i criteri di successo attraverso due slide mostrate ad inizio lezione. L’obiettivo è stato quello di ripassare la caratterizzazione dei personaggi quando si scrive

<sup>475</sup> Lezione 20, battuta 85.

<sup>476</sup> Lezione 20, battute 86-88.

una storia e di verificare lo stato dell'arte del testo scritto individualmente dagli studenti, fornendo un feedback a ciascuno<sup>477</sup>.

La lezione è stata interamente focalizzata su obiettivi e contenuti strettamente curricolari, anche se un elemento in particolare potrebbe essere letto in chiave di competenze di cittadinanza, vale a dire il processo di riflessione e di discussione prima di gruppo<sup>478</sup> poi individuale<sup>479</sup> guidato dall'insegnante. Pur non avendo riguardato contenuti della cittadinanza globali, questo tipo di lavoro è in linea con la promozione del processo di riflessione, finalizzato all'individuazione del proprio pensiero e di quello altrui, da applicare, poi, in altri ambiti e per altri contenuti.

In conclusione, le lezioni di Amir sono state orientate a obiettivi curricolari, condivisi con gli studenti a inizio lezione, nell'idea che, come riportato in una sua slide, e poi commentato nel *post-lesson debriefing*, “You can't start a story without knowing your ending”.

La figura 7 riporta il momento iniziale di condivisione degli obiettivi da parte di Amir, attraverso un linguaggio orale supportato da quello scritto con gli studenti in posizione di ascolto e ricezione.

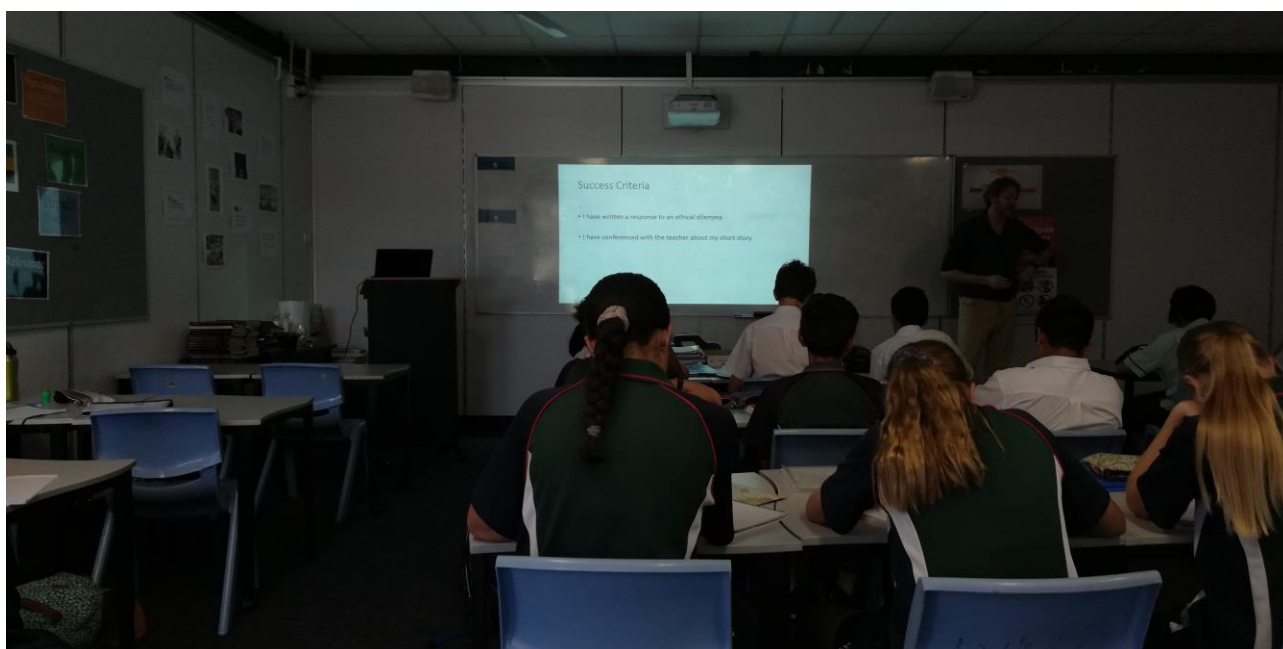


**Figura 7 Comunicazione degli obiettivi della lezione**

La figura 8 mostra alcuni “residui” del lavoro di gruppo nelle settimane precedenti il mio arrivo riguardante l'esplorazione, la discussione e la scrittura di alcune considerazioni personali sugli eventi globali.

---

<sup>477</sup> Si è trattato del primo “checkpoint”, o controllo, previsto: consultazione con l'insegnante sul dilemma etico scelto.

<sup>478</sup> Lezione 21, battute 33-72.

<sup>479</sup> Lezione 21, battute 73-158.

. protests need to be conducted in a peaceful  
 and positive way. <sup>nb matter how correct</sup>  
 or incorrect the opinion/point is, it will not be  
 taken into consideration if conducted in a negative light  
 eg. illegal actions

. Greta wasn't really needed because  
 she brought attention to something  
 that already had attention

Figura 8 Alcune considerazioni personali degli studenti in un lavoro di gruppo svolto nelle settimane precedenti l'osservazione

#### 6.4.6. La GCE nelle lezioni curricolari

Le lezioni curricolari sono state organizzate intorno agli elementi essenziali costitutivi della programmazione didattica, vale a dire obiettivi, contenuti, procedimenti e modalità della verifica.

Sono rientrate in questa categoria sette lezioni, quattro delle quali condotte da Melanie (*lezioni 2-3*) e Sylvia (*lezioni 5-6*) riguardanti la verifica semestrale di Geografia, e tre condotte da Alinta riguardanti la grammatica della lingua Inglese (*lezioni 16-18*). Sia pure con le proprie specificità, l'impostazione delle lezioni è stata prevalentemente frontale: le insegnanti ne hanno controllato il flusso delle informazioni rivolto agli studenti e dando loro indicazioni sul da farsi.

Le lezioni di Melanie e Sylvia sono state pressochè simili e hanno previsto l'azione di fornire indicazioni sulle procedure da seguire al fine di caricare la prova all'interno del sistema informatico della scuola, per assicurarne una valutazione indipendente da parte delle insegnanti di Geografia, monitorata dalla responsabile curricolare della materia. Questo potrebbe aver motivato alcune affermazioni di entrambe sul rispetto delle procedure. Melanie, ad esempio, ad inizio lezione ha ricordato alle studentesse di far riferimento esclusivamente a lei nelle indicazioni per la prova:

I've already explained to you what was expected for me OK? The idea is that you're following my instruction, and I'd like you to tell your friends in other classes... if I've given an explicit instruction, I expected to be followed...you shouldn't have to worry about what the other class is doing.<sup>480</sup>

Sylvia, invece, si è soffermata sulla possibilità per le studentesse di caricare la prova sul sistema nel corso della lezione anche per la seconda volta:

There are some girls who have already gone ahead and submitted it [assignment], which is OK, but if you want to delete that, edit it again, and resubmit that, you can still do that throughout this lesson.<sup>481</sup>

<sup>480</sup> Lezioni 2-3, battuta 5.

<sup>481</sup> Lezioni 5-6, battuta 1.



in modo tale da assicurare il migliore dei risultati (“You have the time and we want to make sure that this is your best effort...<sup>482</sup>”).

La loro circolazione nell’aula durante le attività è stata finalizzata a controllare il lavoro di tutte le studentesse e, nel caso di Syvia, di sollecitare un’ulteriore verifica della procedura (“Are you sure you don’t want to double-check it? - Yeah, I double-checked it. - That make me nervous<sup>483</sup>”).

Le lezioni di Alinta (*lezione 16-18*) si sono inserite all’interno della programmazione didattica sui dilemmi etici con l’obiettivo di promuovere la lettura e la comprensione del testo e di analizzare in esso la rappresentazione di alcuni dilemmi etici. Coerentemente ad esso, i contenuti delle lezioni di Alinta hanno riguardato la grammatica inglese (ortografia, struttura del testo, climax, punteggiatura). Questa scelta è stata motivata dall’insegnante dal fatto che l’attività di scrittura del testo richieda pratica (“You need of practice<sup>484</sup>... it’s why we practice”<sup>485</sup>), sia veramente importante (“This is really important”)<sup>486</sup> e abbia delle scadenze a breve termine (“You must have finish”<sup>487</sup>). Durante le lezioni, Alinta ha fornito istruzioni, a livello di classe e individualmente, su che cosa gli studenti avrebbero dovuto fare, sostenendoli durante la produzione del testo scritto, anche a costo di ignorare eventi critici o elementi di disturbo accorsi in esse (“Can you try to ignore this stuff?; Just ignore what’s going on around you continuing to write”<sup>488</sup>).

---

<sup>482</sup> Lezione 5-6, battuta 3.

<sup>483</sup> Lezione 5-6, battute 9-13.

<sup>484</sup> Lezione 16, battuta 20.

<sup>485</sup> Lezione 16, battuta 48.

<sup>486</sup> Lezione 16, battuta 58.

<sup>487</sup> Lezione 16, battuta 48.

<sup>488</sup> Lezione 17, battute 19, 30.



## 7. Interpretazione dei risultati

*Ceci n'est pas une pipe.*

Magritte, R. (1929). *La Trahison des images (Ceci n'est pas une pipe)*. Los Angeles County Museum of Art.

### 7.1. Una riflessione metodologica

In questa fase dello studio, le lezioni, scomposte analiticamente attraverso l'analisi ermeneutica, verranno riconsiderate nella loro globalità al fine di “trasformare un insieme slegato di fatti e comportamenti in [...] una conoscenza che metta in grado [...] di acquisire consapevolezza su una data realtà educativa” (Trincherò, 2002, p.45),

Dal punto di vista della ricerca qualitativa, questo processo ha messo in evidenza quelli che Trincherò (2002) ha definito come “tipi ideali”, vale a dire modelli di comportamenti, opinioni e atteggiamenti ascrivibili alle azioni di insegnanti e studenti in una lezione in aula per la GCE. In particolare, alcuni elementi comuni e ricorrenti sono stati individuati nella molteplicità dei dati empirici raccolti e coordinati nel quadro concettuale presentato fin qui.

La finalità è stata quella di descrivere le modalità concrete di attuazione in aula della GCE attraverso le azioni dell'insegnante che, programmate con un obiettivo riconducibile alla GCE, sono state orientate verso determinati contenuti o interazioni.

L'ipotesi sostenuta dal presente studio è che ogni azione dell'insegnante sia stata guidata da un'intenzione, più o meno consapevole, di pianificare la lezione, a partire da uno o più obiettivi, secondo contenuti e metodologie (strategie, attività, stimoli, materiali) rilevanti per l'apprendimento degli studenti.

Attribuire intenzionalità all'azione di programmazione dell'insegnante ha permesso di considerare la lezione quale prodotto di precise analisi, scelte e decisioni sia preliminari sia in corso d'azione, più che qualcosa di estemporaneo e improvvisato. Ha consentito, inoltre, di riconoscere all'insegnante una funzione trasformativa del processo di insegnamento/apprendimento pianificato in un momento antecedente, e che, in quanto tale, può essere controllato ed influenzato, come sottolineato in letteratura (Baldacci, 1994).

In linea con le finalità esplorativo-descrittive dello studio, i modelli rappresentano una ricostruzione delle scelte pedagogiche, metodologiche e didattiche che si sono concretizzate all'interno delle lezioni in aula per la GCE, osservate e discusse con l'insegnante nella fase di rilevazione dei dati, trascritte e analizzate a posteriori. L'intento è stato quello di comprendere le rappresentazioni di GCE alla base di determinate scelte in aula, che hanno determinato le modalità con le quali le questioni della cittadinanza globale siano state approfondite e/o sviluppate, coinvolgendo, a diversi livelli, le dimensioni cognitive, socio-emotive e/o comportamentali degli studenti (es. silenzio, interventi spontanei, richiesta di approfondire un determinato tema, domande di ragionamento).

## 7.2. Tre modelli di lezioni in aula per la GCE

Il presente paragrafo presenta i tre modelli di lezione in aula per la GCE ricostruiti dall'analisi. Occorre specificare che ognuno dei tre modelli non corrisponde alla "realtà" delle lezioni o d'un insegnante specifico né tantomeno ad un ideale di lezione, che mostra "come dovrebbe essere". Essi, al contrario, rappresentano una ricostruzione delle sequenze, o combinazione, di elementi che sono stati considerati rilevanti in termini di GCE.

Sul totale delle 42 lezioni italiane e australiane, la metà (50%) è stata ricondotta al primo modello, in cui la GCE è stata sviluppata entro contenuti disciplinari, ed è risultata fortemente differenziata nei due contesti (19% in Italia, 81% in Australia). Una percentuale minima (10%) è stata riportata al secondo modello, in cui la GCE è stata approfondita attraverso i contenuti di alcune questioni globali quali estensione del curriculum, ed è apparsa come pressoché omogenea nei due contesti (5% in Italia, 14% in Australia). Poco meno della metà delle lezioni (40%) è stata rapportata al terzo modello, in cui la GCE è stata analizzata a partire dalle interazioni e discussioni tra gli studenti, in rapporto percentuale polarizzato in modo consistente nei due contesti (76% in Italia, 5% in Australia).

Il grafico in figura 1 mostra la collocazione delle lezioni, differenziate per contesto, all'interno dei tre modelli ricostruiti.

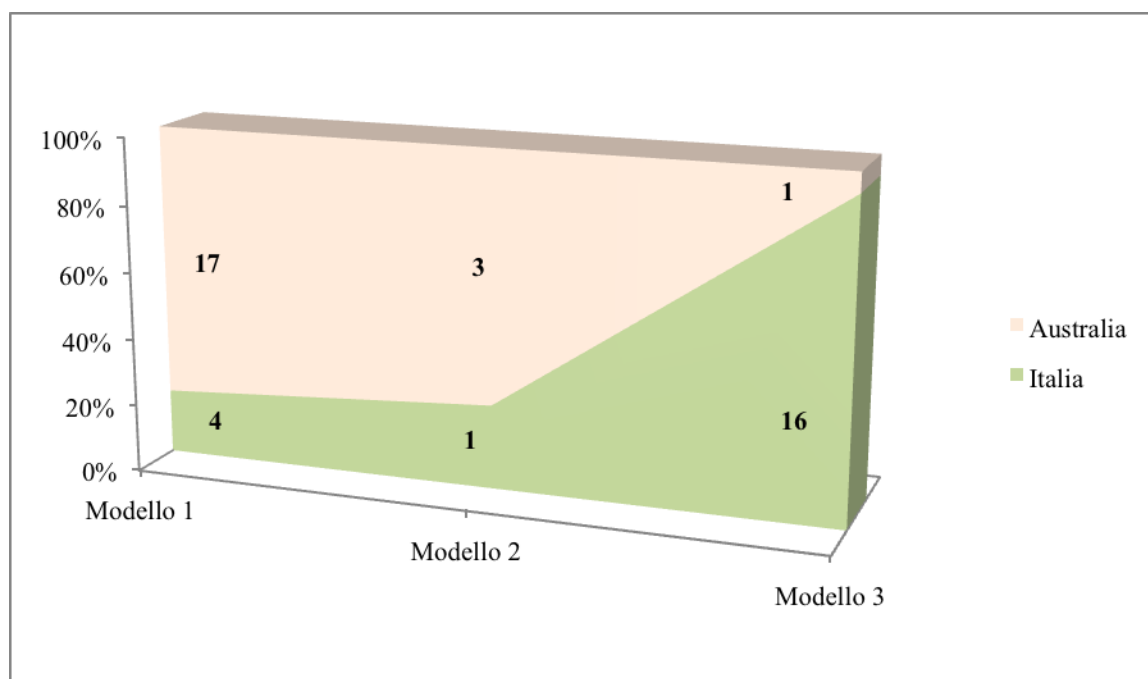


Figura 1 Distribuzione delle lezioni all'interno dei tre modelli

I sottoparagrafi che seguono descrivono i tre modelli, in termini di obiettivi, contenuti e interazioni analizzati.

### 7.2.1. Le lezioni in aula per la GCE entro i confini disciplinari

Nel primo modello, gli insegnanti hanno programmato una lezione orientata ad un obiettivo di conoscenza degli argomenti curriculari della materia insegnata, che hanno sviluppato in maniera autonoma e separata dalle possibili questioni della GCE. I contenuti di questo tipo di lezione, annoverati dal curriculum, non hanno incluso riferimenti alla GCE, che non è stata mai nominata.

Nella pratica delle lezioni osservate, l'insegnante ha strutturato il processo d'insegnamento all'interno di tre fasi: esposizione orale dei contenuti alternata a domande di chiarificazione e ricerca di informazioni sul dato, esecuzione di esercizi da parte di ciascuno studente e verifica dell'apprendimento, in forma scritta o orale, in itinere e alla fine.



Figura 2 Verifica finale dell'apprendimento, svolta individualmente dagli studenti in forma scritta



Figura 3 Funzione di controllo dell'insegnante durante la verifica finale

Dal punto di vista didattico, questo tipo di lezione potrebbe essere ricondotto ad un formato tradizionale d'insegnamento, quello cattedratico, nel quale l'insegnante assume la funzione di preorganizzare e trasmettere contenuti curricolari attraverso un orientamento alla conoscenza espositivo-deduttivo, nell'ipotesi che lo studente apprenda in automatico le informazioni percepite, immagazzinandole in memoria.

Dal punto di vista della GCE, la concezione intrinseca alla programmazione di questo tipo di lezioni potrebbe essere duplice. Ad un primo livello, gli insegnanti hanno seguito pedissequamente le Indicazioni nazionali che, come riportato nel quadro teorico, non includono la GCE nel curriculum. Nonostante il riferimento allo sviluppo di competenze trasversali che, in Italia, sono quelle di cittadinanza e, in Australia, della sostenibilità (priorità trasversale) e della comprensione interculturale (abilità generale), gli insegnanti hanno portato avanti il programma previsto dalla disciplina insegnata in quella specifica fase dell'anno scolastico. Ad un secondo livello, gli insegnanti potrebbero aver considerato la GCE come inclusa in automatico all'interno di un certo tipo di argomenti, rimando implicito alla lezione curricolare che non ha richiesto d'essere esplicitato: la priorità è che gli studenti acquisiscano conoscenza in un campo del sapere circoscritto da una disciplina curricolare specifica.

Come messo in evidenza dalla letteratura, un approccio educativo orientato all'acquisizione di conoscenze e abilità tecniche da spendere nella società è in linea con l'agenda tecnico-economica della GCE in base alla quale preparare gli studenti ad essere futuri cittadini competitivi e di successo nel mondo globale del lavoro (Yemini, 2018; Yemini et al., 2018; Goren & Yemini, 2017a; Reilly & Niens, 2014; Dill, 2013; Marshall, 2011; Veugelers, 2011). Una recente ricerca (Franch, 2020) ha definito come evitazione ("avoidance") la strategia usata dagli insegnanti, in relazione alla GCE, focalizzata esclusivamente sui contenuti curricolari (p.29).

#### **7.2.1.1. Contenuti**

I contenuti delle lezioni, sviluppati dagli insegnanti, hanno riguardato alcune questioni globali, come i movimenti transnazionali di persone dal punto di vista nazionale, anche in relazione al fenomeno dell'urbanizzazione, e l'etica del vegetarianismo/veganismo. Tali contenuti sono stati declinati all'interno della singola materia curricolare, Storia in Italia, Geografia e lingua materna (Inglese) in Australia, quale suo accenno o approfondimento.

Essi, a prescindere dalla loro diversità, hanno evidenziato due aspetti comuni:

- l'adozione di una fonte specificamente educativa;
- la dimensione globale delle questioni.

La fonte che ha guidato l'esposizione è stata il libro di testo, del quale sono stati dati i riferimenti alla classe.

*[Insegnante 1]* Il vostro libro di testo inizia a parlare di questi problemi a pagina - segnatevi la pagina così lo potete vedere – pagina 292.

*[Insegnante 2]* Can you please distribute this textbook to the people? [...] I want people to go to *[ahem]* "Alison forthought" *[mm]* that's pretty cool, page 217, it's a short short story, but I think it's in the theme of what we're doing today.

In alcuni casi, esso è stato integrato con alcuni siti ufficiali e istituzionali (es. *Australian Bureau of Statistics*) o altri reperibili su Internet (es. *Migration Data Portal*; *OpenLearn create*) e con una presentazione in PowerPoint.

La modalità d'uso delle fonti è stata “frontale”, ed ha previsto la “visualizzazione” dell'argomento sul libro di testo, su diapositive in “PowerPoint” o nei collegamenti con siti web, riferimento scritto della spiegazione attraverso un codice orale.



**Figura 4** Uso delle diapositive durante la spiegazione frontale dell'insegnante



**Figura 5** Spiegazione frontale da parte dell'insegnante

Il libro di testo rientra tra le risorse usate per la GCE, da integrare ad altre più specifiche (Skårås et al., 2019; Leduc, 2013).

La globalità delle questioni sviluppate è stata ricondotta alla considerazione degli aspetti geografici dei vari luoghi del mondo. In tal senso, una lezione orientata alla GCE programmata con l'obiettivo di promuovere la conoscenza del mondo ("I think getting exposed to the world around them is important") sarebbe, in qualche modo, assimilabile ad una di Geografia ("Every lesson would be relatively the same") o ad una che parli di attualità. Come riportato in letteratura, la GCE è stata in tal modo interpretata acriticamente attraverso paradigmi conosciuti e familiari, vale a dire alcuni concetti dell'educazione globale e interculturale, che hanno ispirato la pratica didattica senza che questa ne fosse, tuttavia, modificata (Franch, 2020; Rapaport, 2015).

I fattori interdipendenti che influenzano il contesto locale, nazionale e globale, così come le questioni legate alla cittadinanza globale e ai diritti umani, non sono mai stati nominati, nemmeno laddove l'argomento abbia interessato l'UNHCR o il fenomeno della colonizzazione nelle civiltà antiche. Rispetto a quest'ultimo aspetto, ad esempio, nonostante il tema curricolare abbia creato dei punti di contatto con il contesto socio-politico contingente, quest'ultimo non è stato approfondito secondo l'ottica della GCE, studiando la dimensione storica globale per comprendere i presupposti degli squilibri di potere e delle disuguaglianze (Çolak et al., 2019; Reilly & Neins, 2014).

*[Insegnante 1]* La cosiddetta "prima colonizzazione greca", più che una vera e propria colonizzazione, ha tutta l'aria di essere un flusso migratorio paragonabile, per certi aspetti, a quelli a cui assistete ora, ovvero popolazioni che provengono da una determinata area geografica e che, spinte dal bisogno di cercare terre più favorevoli, *[ahem]* hanno dilagato o sono penetrati subentrando agli antichi dominatori Micenei - per esempio l'avanzata dei Dori del Peloponneso - e andando a toccare nuove realtà geografiche come, appunto, la Ionia e l'Eolia. *[ahem]* La seconda colonizzazione è, come dire, un fenomeno politico scientemente, in qualche maniera, voluto dalle maggiori "poleis" greche che, in qualche maniera, devono risolvere i loro problemi di sovraffollamento - tant'è vero che erano spedizioni *[ahem]* organizzate con a capo un cosiddetto *[inaudible]* *[noise]*, cioè, vi ricordate, colui che guidava la spedizione - e i rapporti con la madrepatria erano più sentiti.

All'interno della spiegazione sui flussi migratori delle civiltà antiche, quelli del presente sono stati descritti nei termini di fenomeni ai quali gli studenti "assistono" ("a quelli a cui assistete ora"): si tratta di "gente che preme ai nostri confini", di "migranti che cercano di entrare nei nostri territori, all'interno delle nostre zone di confine". Dal punto di vista linguistico, l'uso del verbo "assistere" ha sottinteso il soggetto d'un azione nella posizione del "guardare", come esser spettatore, e a cui è seguito un rimando alla cittadinanza, senza essere stato introdotto o spiegato precedentemente o in seguito.

*[Insegnante 1]* Noi, come cittadini consapevoli dobbiamo superare il concetto di frontiera come luogo di chiusura [...] e l'idea di una difesa politica e militare per arrivare ad un concetto di opportunità di scambi e di arricchimento, di arricchimento anche culturale e commerciale.

Il messaggio implicito potrebbe essere quello di invitare gli studenti a riflettere su questi temi individualmente e in un altro momento indefinito, più che nel qui ed ora della lezione.





**Figura 6 L'insegnante invita gli studenti a prendere appunti**

Nel discorso sul grado di urbanizzazione dei territori, il concetto di ricchezza è stato introdotto con la ricerca di benessere, offerta da una città di una qualsiasi nazione, senza caratterizzazione spazio-temporale, ma implicitamente legata ad una concezione occidentale di luogo che offra “opportunità di lavoro” e “migliori servizi” quali “abitazioni, educazione e sanità”: “vivere in città è vantaggioso in ogni caso”.

*[Insegnante 3]* First of all, cities attract people to them with *[reading]* “the opportunity of work and the possibility of better housing, education and health services”. [...] Opportunity of work, possibility of better housing, education and health. [...] “There is a strong interconnection between the wealth of a country and how urbanise it is” Let’s have a think about that for a second: “How wealthy a country is shows usually how urbanise it is”.

*[Insegnante 4]* So it becomes more advantageous to live in a city, regardless of if you’re in a poor or *[ahem]* a rich country like us.

La successiva connotazione geografica della ricchezza è stata riportata ad un contesto nazionale (“cities and suburbs in Australia [such as] Melbourne, Sydney, Perth, Canberra, Hobart, Adelaide”) e ad alcuni luoghi del mondo cosiddetti “sviluppati” (“North America, Europe, New York, Tokyo, New Delhi, Paris”).

*[Insegnante 3]* If you do not have money to build the road, to build more buildings and infrastructure, if you don’t have money to make schools, to develop hospitals, you’re not going to have that urbanisation. So, the world of a country released how urbanised it is because you can afford the infrastructure.

La ricchezza, infine, è stata spiegata in relazione al reddito pro-capite, richiedendo di essere prodotta sotto forma di reddito da ogni individuo di quella città e nazione: “‘per capita income’ means [...] how much money do you make”. La ricchezza di una nazione dipende dalla produttività dell’individuo e dalla sua capacità di “fare denaro” attraverso il suo lavoro, elemento decisivo per incrementare il PIL della nazione e per sconfiggere la povertà.

*[Insegnante 3]* We have a lot of hard-working Australians in their trade or their study or their career or their job will do the work and get paid well. If everyone in Queensland decide to seat on the couch do nothing *[pause]*, do you think we

would have the opportunity to have these things? [...] *[ahem]* This happens because people get group together create many chances to move out of poverty generally because of increased work opportunities. If there is no work for you, you cannot earn money, you're going to start to get into that low financial cycle which can down the track lead to the chances of poverty hunting that run out.

In questa prospettiva di ricchezza e di benessere associate all'urbanizzazione, in termini di maggiori possibilità lavorative, di guadagno e di servizi, realtà specifiche in cui tali possibilità si assottigliano (es. aree rurali) o siano addirittura carenti (es. *slum*) sono state analizzate in termini di ciò che manca, ragione che ne sostanzia l'abbandono e lo spopolamento.

*[Insegnante 4]* Unless you're working in the agricultural industry, what else are you going to do up there? [...] It's really difficult [...] Many people in poorer countries move from rural to urban areas.

Il fenomeno dell'urbanizzazione legato ai flussi migratori è stato descritto dal punto di vista delle nazioni ricche e industrializzate, la cui economia del benessere costituisce il fulcro della migrazione sia interna sia transnazionale. Il riferimento geografico predominante è stato il contesto nazionale, cui gli insegnanti si sono riferiti come paese con un'avanzata economia e con un elevato tasso di urbanizzazione.

L'assenza di riferimenti alle questioni della cittadinanza in entrambi i contesti potrebbe essere ricondotto al fatto che i flussi migratori siano stati riferiti ai “problemi legati alla diffusione della popolazione sul nostro pianeta, come il sovraffollamento, la distribuzione diseguale della popolazione e la città nel mondo contemporaneo”, inquadrati all'interno di un discorso in cui sia stata implicitamente indicata la soluzione (es. fenomeno della colonizzazione nel mondo antico “voluto dalle ‘poleis’ greche che, in qualche maniera, devono risolvere i loro problemi di sovraffollamento”; urbanizzazione come soluzione alla crescita della popolazione: “we need more infrastructures, we need more houses being built, we need more hospitals, we need more schools, and if the population keeps growing we need more things.”).

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE, una riflessione sulla cultura dell'accoglienza che non approfondisca le questioni dei diritti umani e della cittadinanza globale rinforza modelli di analisi dei fenomeni secondo un'ottica eurocentrica (Andreotti, 2006; Roman, 2003), da cui prenderebbero forma visioni stereotipate degli studenti rispetto al “Sud del mondo” e alla povertà, associate da un lato al senso di colpa rispetto alle sue cause dall'altro ad un'azione di cittadinanza limitata alla raccolta fondi (Reilly & Niens, 2014). In maniera analoga, lo sviluppo di una lezione adottando un unico punto di vista veicola una demarcazione concettuale fra un “noi ricco”, collocato in un contesto socio-culturale specifico, e un “loro povero”, percepito come lontano e dai contorni indefiniti o dal carattere esotico (Andreotti & de Souza, 2012; Andreotti, 2011; Pashby, 2011; Roman, 2003), come emerso dalle scelte lessicali e sintattiche degli insegnanti analizzate nel paragrafo precedente. Adichie (2009) definisce tale visione il pericolo della “storia unica”, spesso accompagnata dalla creazione di stereotipi, il cui problema è che non siano completamente falsi, ma incomplete. Nei libri di testo, ad esempio, le immagini di povertà si riferiscono chiaramente alle nazioni africane, di cui costituiscano l'unica narrazione, in contrasto con le molteplici storie delle nazioni più ricche.

All'interno del discorso su vegetarianismo/veganismo, la questione è stata analizzata nei termini del racconto selezionato dal libro di testo come attività individuale per gli studenti, al fine di esercitarsi sulla produzione del testo scritto. La scelta del tema dei diritti degli animali, questione

controversa dell'attualità nazionale, è stata motivata nel post-lesson *debriefing* dall'importanza di essere consumatori consapevoli.

[Insegnante 2] We looked at a controversial topic in Australia at the moment, which was the vegan protests in Melbourne or which could really be rolled into the animal rights and people's attitude towards animals. They had chosen a text specifically for that, and that text was "Jake Hoover's Pig", and then we just talked about our responsibilities that we have to animals. [ahem] The character, and the story, was interesting too because he [main character] didn't want to shoot the pig but he only did because he was hungry... so I thought that would be a good talk about veganism. [...] I just want to do the kids' response to that... send through their work a myriad of different responses... some kids are so vague, they have no idea where the food comes from, whereas others are a bit more engaged with the conversation and they have a real voice, that could be the parents' voice... at that age they could just like: "My dad says that it's good to be vegetarians" and have a conversation about food.

In aula l'insegnante ha inquadrato la questione da questo punto di vista riferendosi alle atrocità con cui gli animali vengano torturati e uccisi, suscitando una reazione pubblica in Australia, non solo nella protesta, ma anche rispetto all'educazione personale e a che cosa si consuma.

[Insegnante 2] Now you have violations of animal rights or animal abuse being [ahem] documented in this particular text, ok? And it's just really horrific so. The man handling animals in a violent manner... [ahem] little chickens are getting killed in the most atrocious way possible, and there has been a real response from the Australian public, and not only in protest, but how we go about educating ourselves and what we consume. [...] So, don't you think these people have just started to rise up because everyone's now aware simultaneously, spontaneously, about animal rights? It's been a movement over many years. [...] The reasons are all good and that, of course, you don't want animals to suffer, ok? So, just like Jake and his pig, we have a responsibility and a relationship to animals.

### 7.2.1.2. Interazioni

All'interno di questo tipo di lezioni, la sola tipologia di interazioni presente è quella tra insegnante e studenti, scandita da domande di comprensione fatte con l'obiettivo di mantenere viva l'attenzione della classe e in riferimento alla finalità della lezione di promuovere la conoscenza dei fenomeni curriculari trattati, ritenuti in linea con la GCE per la loro eco a livello globale.

[Insegnante 1] Chi mi vuole ricordare cosa fu la prima colonizzazione, quali popoli interessò e quali aree dell'Egeo e del mondo greco ha interessato? [...] La seconda colonizzazione in che epoca si è verificata? [...] Che tipo di rapporto avevano le 'poleis' con la madrepatria, cioè con la città che aveva mandato la spedizione?

[Insegnante 3] What is urban living? [...] What countries have very high levels of poverty? We looked at this last lesson, who where in the world? [...] Answer: whose have been to a country where they can visibly see the pollution? Anyone has been? And where is it?

[Insegnante 4] Can anyone tell me what a slum is? [...] So what's a residential area? [...] What about commercial? What a commercial area is?

Dal punto di vista docimologico, queste domande sono stimoli chiusi seguiti da una risposta chiusa (Vertecchi, 2003), che veicolino un segmento di conoscenza definito associato ad una risposta corretta in termini di risultati d'apprendimento. La GCE, al contrario, sollecita una riflessione aperta all'inevitabile parzialità delle questioni trattate.

Lo studio individuale dello studente è stato il metodo predisposto dagli insegnanti durante l'esposizione degli argomenti al fine di favorire la riflessione e l'apprendimento. Ha previsto la produzione di un testo scritto, in modalità individuale e in silenzio, domande di comprensione e prove di valutazione finali.

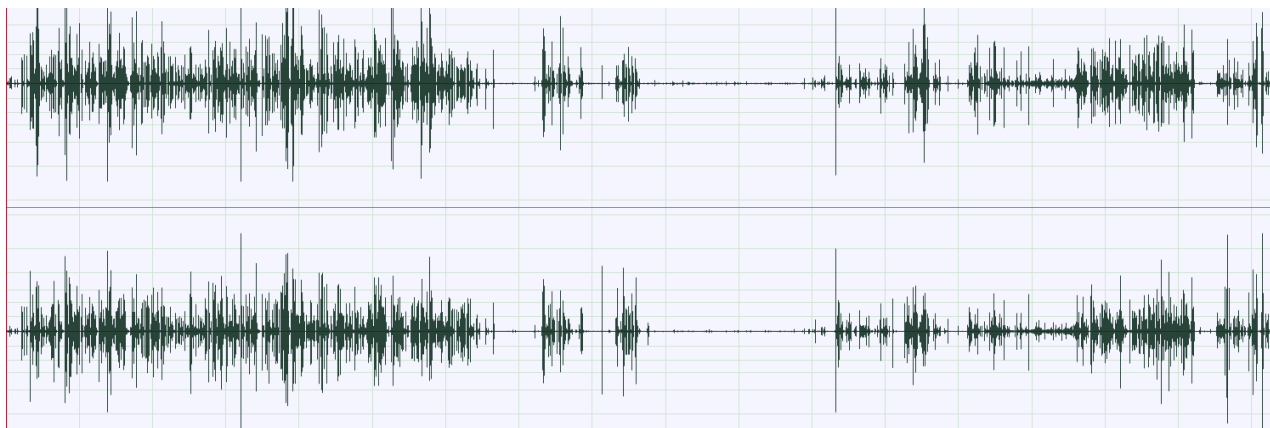


**Figura 7 Visualizzazione grafica di una porzione del file audio di una lezione con uno spazio per le attività individuali ed in silenzio da parte degli studenti**

L'aspetto critico di questo tipo di lezione, come sopra evidenziato, non ha riguardato tanto la trattazione degli argomenti curriculari in sé, ma la concezione implicita degli insegnanti che sia sufficiente una lezione curricolare su alcune tematiche globali per fare GCE. L'esigenza di una formazione specifica incrementa la consapevolezza che un contenuto didattico del curriculum riferito al mondo, ma scevro da qualsiasi riferimento alla cittadinanza globale o alle sue questioni (come diritti, disuguaglianza, globalizzazione, identità, intercultura, sostenibilità, ecc.), non sia sufficiente a promuovere le finalità della GCE che, per la sua complessità, si estenda oltre un campo del sapere declinato da una determinata *policy* scolastica.

### **7.2.2. Le lezioni in aula per la GCE come spazio per la riflessione su disuguaglianza e diritti**

Nel secondo modello, gli insegnanti hanno programmato una lezione orientata ad un obiettivo di conoscenza di tematiche relative alla GCE, che hanno sviluppato a partire da alcuni argomenti curriculari della materia insegnata. I contenuti di questo tipo di lezione, previsti nel curriculum con un'accezione non riferita direttamente alla GCE, sono stati rielaborati ed estesi a quest'ultima, di cui è stata spiegata agli studenti l'importanza in termini di questione che riguarda tutti.

*[Insegnante 1]* Now, what Federica is actually doing is, is an important work because she's researching how educators are teaching what's called "Global citizenship education" initiatives. And I hope... we spoke about it last week, and I told you some of the stuff that entails to do with environmental issues, or global issues [...] and the reason why the work that she's doing is important is because with that research, they'll be able to propose ways for "Global citizenship education" to, perhaps, be even more effectively taught in the classroom. Because one thing is for sure, if the planet doesn't start acting as a global community, we're screwed, aren't we?

*[Insegnante 1]* I was going to say... because we're running out of time, but we can get to the journal lesson *[pause]* the journal writing in another lesson<sup>489</sup>. I think this is more important. [...] I mean, I think the class is in agreement that climate change is a thing, right? And it's a thing that perhaps we should be worried about. [...] Because this is a contemporary issue where it's starting to hit home. You have Extinction Rebellion protestors are blocking city streets in Brisbane... and Sydney... and Melbourne... and London... and other cities around the world.

*[Insegnante 2]* Faremo dei collegamenti con quello che, in parte, vivete quotidianamente perché, comunque, noi siamo immerse in un mondo globalizzato. [...] Attenzione, perché quello che sto dicendo, poi, lo ritroverete anche su questi materiali, però è importante che lo mettiate a fuoco subito per il significato che riveste.

<sup>489</sup> Il riferimento è all'attività programmata a livello collegiale, posticipata ad un'altra lezione.

Nella pratica delle lezioni osservate, gli insegnanti hanno strutturato il processo d'insegnamento attraverso l'esposizione orale dei contenuti, alternata a domande di ricerca di analisi del contesto e di opzioni possibili.

Dal punto di vista didattico, questo tipo di lezione potrebbe essere ricondotto ad un formato misto, a metà tra la lezione espositiva e quella euristica, con una progettazione didattica flessibile che, a seconda del grado di specificazione dell'argomento, ha previsto momenti maggiormente trasmissivi e spazi di confronto, meno strutturati, con gli studenti. L'insegnante ha adattato l'impostazione metodologica alla reazione degli studenti rispetto ai contenuti via via emersi, collegandoli a contenuti disciplinari e interdisciplinari già sviluppati e a risorse multimediali riguardanti il contesto socio-politico attuale.

Dal punto di vista della GCE, la concezione intrinseca alla programmazione di questo tipo di lezioni potrebbe essere duplice. Ad un primo livello, gli insegnanti hanno esteso gli argomenti previsti dalle Indicazioni nazionali alle questioni per la GCE, inclusa nella pratica didattica nonostante la sua assenza nel curriculum. Ad un secondo livello, gli insegnanti potrebbero aver considerato la GCE come un rimando da esplicitare e approfondire all'interno di determinati argomenti: la priorità è che gli studenti acquisiscano conoscenze su questioni globali, considerate nella loro interconnessione e interdipendenza con quelle locali, regionali e nazionali, e con le popolazioni e culture coinvolte.

In termini di definizioni di GCE<sup>490</sup>, questo livello richiama il primo modello di cittadinanza del presente studio, attivamente impegnata nel raggiungimento di finalità globali, quali l'integrazione multiculturale e multilinguistica (Bosio & Torres, 2019), l'analisi degli sviluppi globali (Damiani, 2018; Wintersteiner, 2018) e la promozione di valori di cittadinanza globale (Gardner-McTaggart & Palmer, 2018)<sup>491</sup>. Laddove queste finalità riguardino la giustizia sociale ed economica e temi legati alla povertà, alle migrazioni e all'ineguaglianza, il modello è il secondo dello studio, quello di GCE critica<sup>492</sup> (Cho & Mosselson, 2018; Howard et al., 2018; Goren, & Yemini, 2016; Leek, 2016; Reilly & Niens, 2014; Pashby, 2011).

Come messo in evidenza dalla letteratura, un approccio educativo orientato all'acquisizione di conoscenze e alla promozione di competenze per partecipare alle questioni della società civile globale implica l'agenda sociale e della giustizia globale della GCE in base alla quale preparare gli studenti ad essere futuri cittadini attivi e responsabili nel mondo (Yemini, 2018; Yemini et al., 2018; Goren & Yemini, 2017a; Reilly & Niens, 2014; Dill, 2013; Marshall, 2011; Veugelers, 2011). Comporta, altresì, l'agenda post-critica nella misura in cui favorisca l'assunzione dell'impegno individuale per la trasformazione sociale degli squilibri di potere, cause della povertà e disuguaglianza globali (Bruce et al., 2019). Una recente ricerca (Franch, 2020) ha definito come pionieristica ("pioneering") la strategia usata dagli insegnanti, in relazione alla GCE, per includere una prospettiva globale attraverso progetti specifici, scelte rispetto al curriculum<sup>493</sup> e risposte alle sollecitazioni della classe (p.30).

---

<sup>490</sup> Cfr capitolo 1.

<sup>491</sup> Cfr "Pensarsi come cittadini globali in un mondo globalizzato", paragrafo 1.3.2.1. capitolo 1.

<sup>492</sup> Cfr "Orientare la cittadinanza nazionale all'imperativo globale di giustizia sociale", paragrafo 1.3.2.2. capitolo 1.

<sup>493</sup> Per l'autrice, si tratta di interpretare e adattare il curriculum grazie alla libertà ed autonomia d'insegnamento prevista in esso.

### 7.2.2.1. Contenuti

In una prima fase, i contenuti, sviluppati dagli insegnanti, hanno riguardato alcune questioni globali, come la globalizzazione e il cambiamento climatico globale, che, a prescindere dalla loro diversità, hanno evidenziato due aspetti comuni:

- l'adozione ed esplicitazione di prospettive e fonti diverse;
- la considerazione dell'ineguale distribuzione nell'accesso delle risorse.

Ad un primo livello, la questione globale è stata definita a partire dal significato enciclopedico del termine (“Cominciamo, innanzitutto, dalle parole.”; “What is global warming?”; “So, ‘anthro’ is Latin for ‘human’... Anthropogenic means human caused climate change.”). Successivamente, in linea con un approccio alla GCE (Buchanan et al., 2018; Banta, 2017; Mravcová, 2016; Takenaga, 2012), essa è stata inserita all'interno di diverse prospettive di analisi (“Nel linguaggio dell'economia...”; “Non è solo un fenomeno economico, ma anche un fenomeno culturale”; “During world history... I would love to teach you, guys, ‘Science’... Economically... This is ABC News reporting on...”) e spiegata in termini di interconnessione ed interdipendenza globali con l'esperienza personale di ciascuno. Questo passaggio è stato accompagnato dall'uso di collegamenti disciplinari ed interdisciplinari (contenuti precedentemente appresi all'interno della stessa materia o in materie diverse) e con gli eventi socio-economico-politici dell'attualità (locali e dal mondo), così come di esempi concreti e di riferimenti alla vita quotidiana di ognuno, espressi da pronomi personali che hanno declinato la questione in prima persona:

*[Insegnante 1]* But you, guys, need to be armed with information to make a decision based on your future... You need to make a choice, because taking action on climate change... it's an investment in the future. That's the way I look at it. But you, guys, need to make those sorts of decisions when you become a citizen at the age of 18 and you have the right to vote. OK? And please don't be one of those people that don't enrol to vote... for action right... that sort of thing is what makes a difference.

*[Insegnante 2]* Quello che noi stiamo facendo e che stiamo vivendo in questo momento della nostra vita ha delle conseguenze ed è strettamente dipendente rispetto a quello che succede anche nei luoghi più lontani da noi a livello spaziale, perché tutto quello che accade a livello globale ha, poi, conseguenze sui singoli. Io cercherò un po' di dimostrarvelo.

In letteratura, la valutazione di prospettive, angolazioni e punti di vista molteplici al fine di esaminare problemi o questioni legate alla GCE è un'evidenza emersa in numerose ricerche (Buchanan et al., 2018; Sund & Pashby, 2018; Arshad-Ayaz et al., 2017; Banta, 2017; Mravcová, 2016; McNaughton, 2012; Takenaga, 2012; Eidoo et al., 2011) e documenti sovranazionali (OXFAM, 2015).

Ad un secondo livello, di entrambe le questioni globali è stato messo in evidenza l'aspetto economico, sviluppato secondo due aspetti.

In prima istanza, esso è stato analizzato in termini di distribuzione ineguale, o non equa, della ricchezza, della quale sono state spiegate le cause o i fattori che hanno contribuito a determinarla.

Nel discorso sulla globalizzazione, la ricchezza è stata legata alle attività delle multinazionali, “potenze economiche che, coerenti con un liberismo portato ad una conseguenza estrema, vanno oltre l'idea di Stato, oltre il continente in cui ci troviamo, inglobando tutto il mondo”. All'interno dei flussi di denaro prodotti dalle multinazionali, le “città dominanti”, come Londra, New York e Tokyo, sono la sede delle attività produttive, assumendo una funzione centrale nella gestione di quei flussi, mentre quelle “periferiche hanno un ruolo chiave, ma non sono prettamente protagoniste

come le città dominanti”. Nella ripartizione delle ricchezze, il “centro del mondo”, che coincide con i paesi come Stati Uniti, Canada, Unione Europea, Svizzera, Norvegia, Giappone e Australia, “che noi abbiamo collocato un po’ in questo ideale di mondo”, coordina tutta la produzione e riesce a trarre i proventi di 500 multinazionali. La produzione avviene “in una sorta di periferia, rappresentata da Cina, Corea del Sud, India, Russia, Messico, Brasile, Taiwan e altri paesi che, in qualche modo, riesce a beneficiare di questa produttività, di questa ricchezza”.

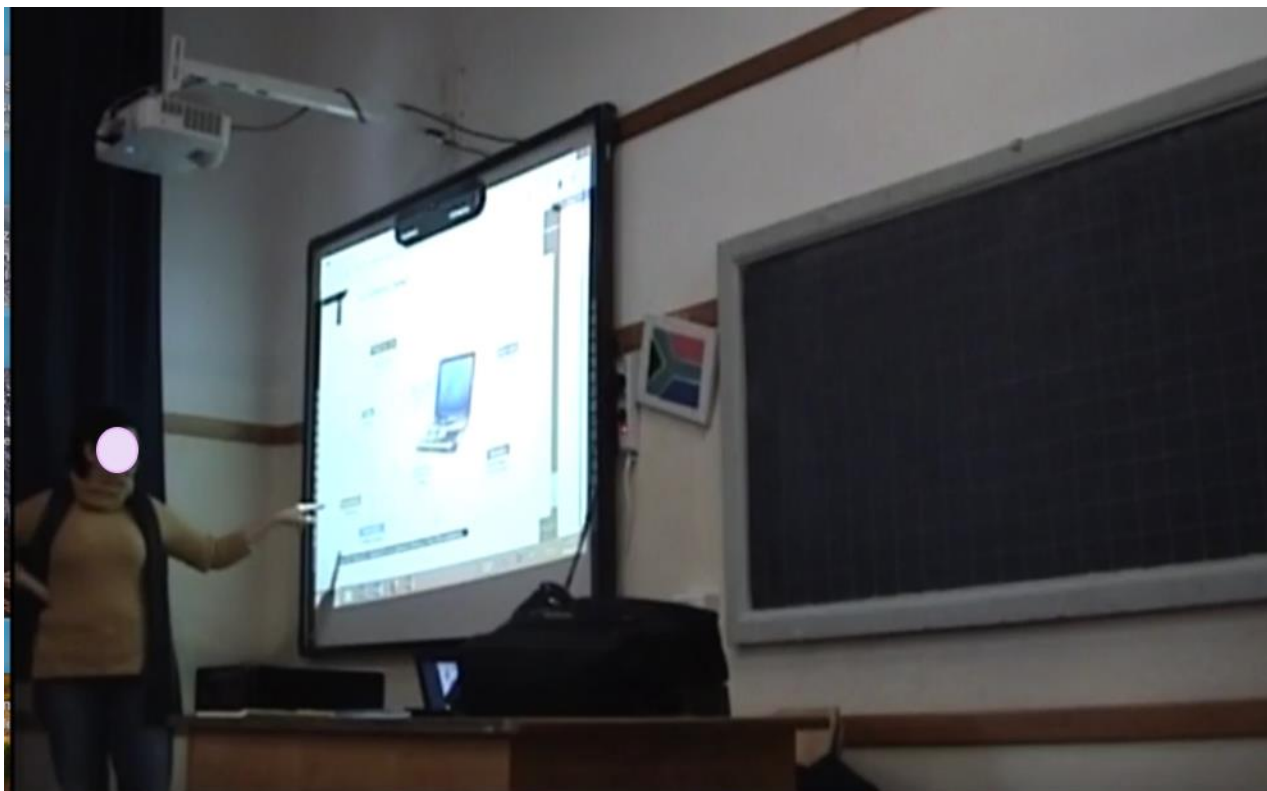


**Figura 8 L'insegnante mostra la produzione delocalizzata di un computer**

Nel discorso sul cambiamento climatico globale, la ricchezza è stata collegata ai frutti del colonialismo (“reaped the rewards of colonialism”), quale fattore principale delle disuguaglianze, da parte di nazioni più sviluppate di altre non per coincidenza (“by no coincidence”), come Australia, America, Canada, Europa, cui si sono aggiunte anche Giappone, India e Cina, interessate solo al guadagno economico.

In seconda istanza, esso è stato esaminato dal punto di vista di quegli “oggetti di uso comune che noi usiamo, e compriamo, tutti i giorni”.

Nel discorso sulla globalizzazione, tre prodotti quali un paio di scarpe, una banana e un pacco di caffè sono stati analizzati secondo il processo di produzione che, scomposto nei singoli passaggi, a livello spaziale, risultano “dislocati in tutto il mondo, perché ognuno produce un pezzo che sarà collegato nell’ambito di uno stesso manufatto. Il focus è stato sulle “persone che praticamente stanno nel settore secondario e lavorano agli oggetti fabbricati con il loro lavoro”, in Cina, in Asia orientale e mediorientale, in America Latina, in Africa, in Medio Oriente e nell’Europa Orientale, e che “sicuramente sono quelle che guadagnano meno”.



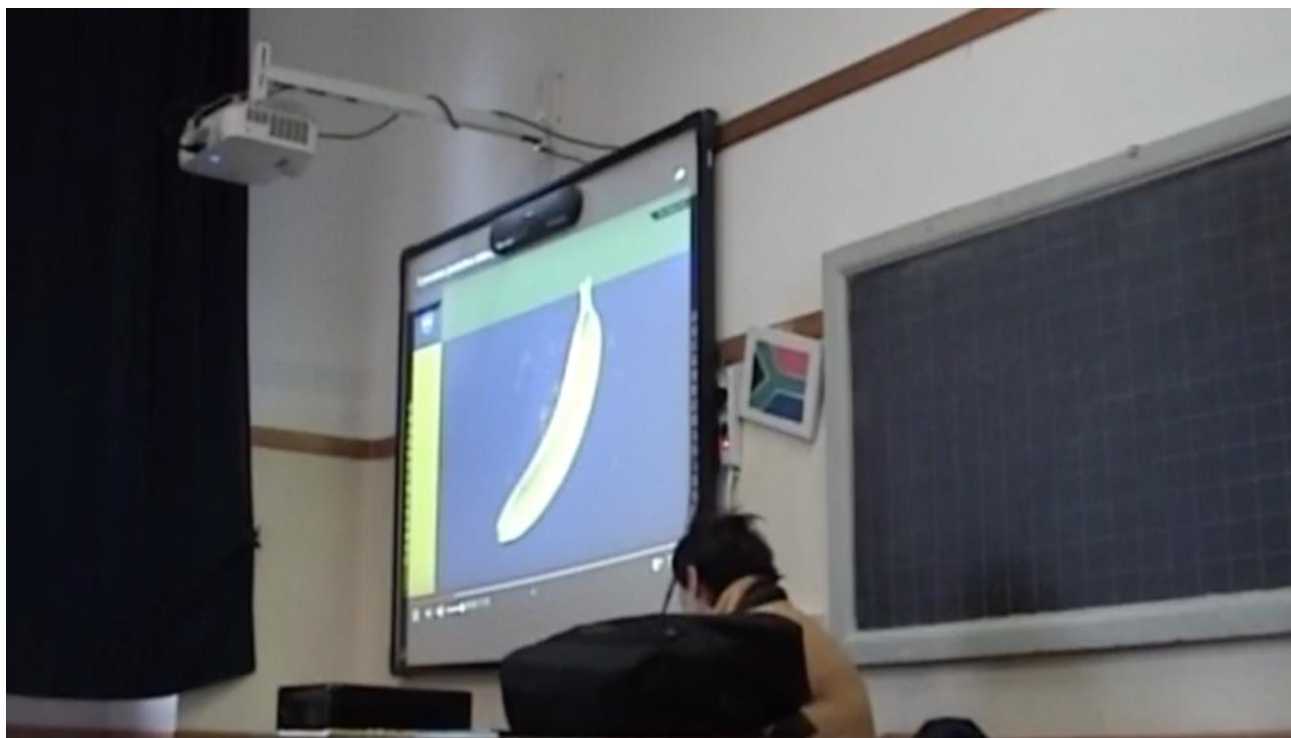


**Figura 9** L'insegnante analizza il processo di produzione di una banana



**Figura 10** L'insegnante mostra le persone che lavorano nelle piantagioni di banane in America Latina

Nel discorso sul cambiamento climatico globale, gli oggetti sono stati considerati secondo il consumo da parte di ciascuno, che, declinato a livello locale, ha assunto la connotazione di “consumismo”. I paesi più ricchi, diversamente da quelli che vivono in una condizione di “estrema povertà”, hanno un tenore di vita portato agli eccessi (“Even in Brisbane, the poorest suburb in Brisbane, you are still among the wealthiest probably... Well, you are wealthier than probably 70 to



80% of the people on the planet.”), rappresentato dall’acquisto indiscriminato del superfluo (“So we’re consuming, consuming, consuming all the time”) nella convinzione che sia davvero necessario (“I’ve got to buy this. And I’ve got to buy that [...] we are still consuming far too much, or far more than what we need to”).

In una seconda fase, i contenuti sono stati sviluppati dagli insegnanti secondo l’aspetto della cittadinanza globale, riportando l’attenzione su quello che ciascuno può fare quotidianamente.

Nel discorso sulla globalizzazione, è possibile essere consumatori critici, promuovendo il commercio equo e solidale o “fairtrade” e acquistando oggetti prodotti da aziende che garantiscano i diritti ai lavoratori ed agiscano nel rispetto dell’ambiente, per “cambiare un pochino il destino di chi lavora”.

*[Insegnante 2]* Se noi facciamo una scelta a livello etico nel momento in cui compriamo delle banane [...] se io scelgo di comprare una banana che è stata prodotta da un’azienda che, magari, non ha fatto uso di determinati pesticidi e ha garantito dei diritti ai lavoratori, io posso cambiare un pochino il destino di chi lavora?

Questa attenzione si può manifestare anche in piccole azioni quotidiane, come la lettura dell’etichetta dei vestiti indossati, annoverata in letteratura come modo per riflettere sulla provenienza dai paesi della periferia del mondo (Mikander, 2016). L’idea condivisa è stata che “probabilmente, se inneschiamo un circolo virtuoso” nell’acquisto di un oggetto, sia possibile alimentare un sistema che non sfrutti “chi sta disperato nel paese che l’ha prodotto”.

Nel discorso sul cambiamento climatico globale, pensare che sia un problema che riguardi ciascuno di noi significa essere consumatori critici e consapevoli, boicottare prodotti come la Nutella® e alcune marche di shampoo e balsamo che usino olio di palma, provocando la distruzione delle foreste in luoghi come l’Indonesia e il Sudamerica; ridurre il consumo di carne e rinunciare a prodotti di consumo superflui e inessenziali, come l’ultimo modello di iPhone o di scarpe di ginnastica (“Be aware, avoid environmentally damaging products, be an aware consumer. What do you need? Do you need the latest everything? Do you need that tenth pair of shoes?”<sup>494</sup>). Questo comporta sacrificare qualcosa del proprio stile di vita, cambiando la propria mentalità o, come definita in letteratura, assumendo una “world mindedness”, o “global-mindedness” (Harshman & Augustine, 2013, p.453).

*[Insegnante 1]* People don’t want to sacrifice anything from their lifestyle, do they? [...] Not the right sort of mindset. [...] “Self-sacrifice” means be affected themselves. Not prepared to sacrifice aspects of their lifestyle.

Richiede, altresì, di agire per il cambiamento, come la prospettiva dei gruppi ambientalisti che, consapevoli del problema, dissentono con azioni di protesta civile non violenta.

*[Insegnante 1]* You’ve got Extinction Rebellion perspective. [...] And then you have the perspective of the ignoramuses in society that don’t have an opinion and don’t know anything about it, and don’t want to know anything about it [...] Just don’t be one of those people yourself. Have opinions, opinions are good.

Implica, inoltre, esprimere la propria posizione civica attraverso il voto, l’unico mezzo a livello politico per rendere possibile un cambiamento (“Your vote is everything. Your vote is an instrument of change”) e per prendere decisioni per il futuro di ciascuno e di tutti.

---

<sup>494</sup> Lezione 14, battuta 341.

[Insegnante 1] One thing that you can do to actually, make proper change on a political level, is to vote. [...] You guys need to make those sorts of decisions when you become a citizen at the age of 18 and you have the right to vote. [...] That sort of thing is what makes a difference.

Esige, infine, educare i propri genitori, fratelli o amici (“talking to them and sharing information”), poiché l’educazione è un’azione necessaria (“action that needs taking”), grazie alla quale tutti possono essere agenti di cambiamento (“You can be agent of education”), a partire da un interessamento a che cosa succede nel mondo.

[Insegnante 1] One of the problems [...] I think that in this day and age is a lot less people are aware of current affairs. They don’t watch as much news or read the news. And I’m not criticizing *you* guys, I’m just saying it’s been a trend away from, I guess, the younger generation being aware of the world around them. You know, *you* don’t sit down and watch the news with your parents. *You* don’t read newspapers. And whilst *you* have access to any information you like at the touch of your fingers, that information tends not to be news-related, does it? And that’s part of the problem.

Il messaggio veicolato è stato che, grande o piccola, ogni azione sia importante, perché, dopotutto, non tutti devono essere Greta Thunberg e parlare di fronte alle Nazioni Unite

[Insegnante 1] Does it all have to be like Greta Thunberg? [...] Any action, big or small I think that’s a good point to make. Not everyone’s going to get to speak in front of the U.N., are they?

In sintesi, in questo modello di lezione, gli insegnanti hanno declinato la questione della GCE dei diritti e della giustizia sociale. L’approccio etico, responsabile e responsivo, è stato orientato alla promozione di quella che Andreotti (2015) ha connotato “GCE otherwise”, vale a dire una nuova modalità di “vedere” il mondo circostante, e di interagire con esso a partire dalle persone (p.221).

#### 7.2.2.2. Interazioni

In questo tipo di lezioni, gli insegnanti hanno coinvolto gli studenti durante la seconda fase, quando, dopo aver chiarito gli aspetti considerati rilevanti per inquadrare la questione, hanno chiesto loro di esprimere un parere rispetto ad essi.

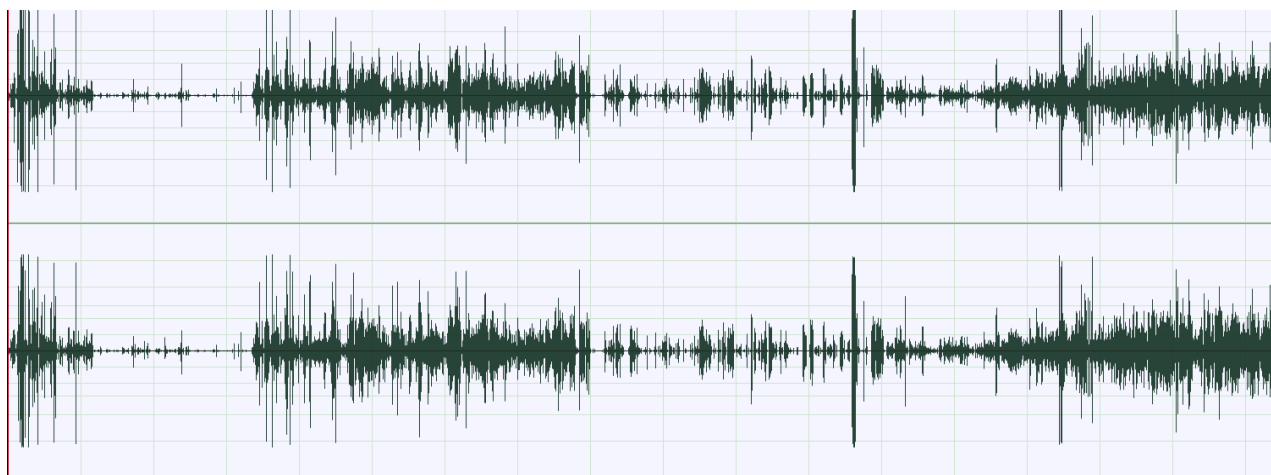


Figura 11 Visualizzazione grafica di una porzione del file audio di una lezione mista in cui il parlato dell’insegnante si alterna a quello degli studenti

Nel discorso sulla globalizzazione, è stato programmato un momento di discussione che ha riguardato i dati presentati durante l'esposizione.

[Insegnante 2] Vi sembra equa come distribuzione del guadagno? [...] Perché se in Cina ci sono 40 milioni di lavoratori che producono per l'esportazione, la Cina è più povera degli Stati Uniti? [...] Se tutti i proprietari delle fabbriche impongono queste condizioni, può un lavoratore scegliere di andare a lavorare da un'altra parte a condizioni migliori?

Nel discorso sul cambiamento climatico globale, è stato creato uno spazio per riflettere su che cosa possa gli studenti avrebbero potuto fare in prima persona per aiutare l'ambiente ("What can I do to help the environment"?), dopo una breve ricerca di gruppo su Internet ("sharing is caring"). I risultati della ricerca sono stati condivisi e scritti alla lavagna e sul quaderno. Alcune risposte degli studenti hanno riguardato la vita quotidiana di figli-adolescenti ("every-day-action"), come prendere i trasporti pubblici, riciclare, usare cannucce di metallo, adoperare borse riutilizzabili per la spesa, salvare acqua ogni volta che sia possibile; altre sono state stimulate o riformulate dall'insegnante, come piantare alberi, mettere pannelli solari, trovare l'alternativa all'uso dei combustibili fossili, usare macchine elettriche, limitare i consumi.

In questo tipo di lezione gli studenti hanno riferito alcuni eventi dell'attualità del contesto locale e globale, raccontato la propria esperienza personale e condiviso la loro idea/opinione, in maniera spontanea o in risposta alle domande aperte dell'insegnante. Alcuni studenti hanno espresso un punto di vista contrario a quello implicitamente proposto dall'insegnante, espresso attraverso pronomi personali ed un linguaggio immediato che indicherebbe un'attivazione cognitiva ed emotiva rispetto alla questione trattata.

[Studente 1] Se non gli sta bene ad un lavoratore, te ne vai. È un modo per offrire lavoro. [...] È anche giusto che, praticamente, chi l'ha creato guadagni di più, perché 'sennò' che l'ha creato a fare?

[Studente 2] OK, però, ovviamente, l'imprenditore della società non è stupido, quindi rivende i prodotti ad un prezzo più alto... così magari si crea un *loop*, perché ci sono altre persone povere che quel prodotto [del "fairtrade"] non lo possono prendere.

[Studente 1] Il problema è che nel "fairtrade" comunque paghi per una cosa dell'equo e solidale che, comunque, è meglio di pagare un marchio, però costa di più... mi sto mettendo nei panni di uno che vive per strada che non può spendere come spendo io €25 per un chilo di scarola, 2 Kg di verdure, così...

[Studente 1] For example, as I watch different protest videos in class, there... there was a specific video that pushed my buttons, and that video was on climate change activists climbing on trains, holding up houses, holding up around 1000 people from going on the train. How could you be that stupid to the point on where you would get pushed down [inaudible]? I mean they are doing it for a good message, just the wrong action.

[Insegnante 1] Well, since Theodore was the only one to put his hand up of the negative, I'm not a math teacher, but I reckon at least 20 people that wrote in the positive.

[Insegnante 1] Has anybody heard of Greta Thunberg before?

[Studente 2] She's like the biggest meme.

[Insegnante 1] Is she a good meme or a bad meme?

[Studente 3] Bad.

[Insegnante 1] Why is everyone jokes about her? I'm actually interested. What's the stuff? Well, is it stuff that can be repeated in the Year Eight Classroom?

[Studente 3] Kind of. It's a bit rude, but it's not... it's just the way she says it... the accent. It's all about herself. 'I shouldn't be up here. I shouldn't be here. How dare you?'

Tali punti di vista sono stati incoraggiati nell'idea, esplicitata, che l'analisi delle questioni della GCE richieda la considerazione di angolazioni diverse, spesso opposte, portando a "interrogativi molto impegnativi, cui è difficile trovare una risposta univoca", ma solo risposte parziali. Nella letteratura sul clima di classe aperto, si tratta di raggiungere una posizione di equilibrio nell'analisi

di una questione controversa, consentendo agli studenti di formarsi una propria opinione, nella considerazione di tutte le prospettive possibili (Hess, 2005).

In termini di processi cognitivi (Anderson & Krathwohl, 2001), la prima parte della lezione ha promosso una conoscenza fattuale e concettuale dei contenuti globali della globalizzazione e della sostenibilità, mentre la seconda una procedurale nell'ipotesi che gli insegnanti abbiano approfondito alcune azioni di cittadinanza, quali l'operato di alcune organizzazioni internazionali (es. commercio equo e solidale o "fairtrade"), come "modelli da seguire". Rientrerebbero in questa categorizzazione le azioni che gli studenti hanno localizzato nel loro spazio quotidiano, giornaliero (es. utilizzare i mezzi pubblici per andare a scuola al posto di essere accompagnato in macchina; compiere piccoli gesti di risparmio delle risorse primarie e secondarie in casa, come "chiudere l'acqua" o "spegnere la luce" quando non le si utilizza).

In linea con il quadro teorico, è possibile individuare tre elementi critici che potrebbero emergere in questo modello di lezione.

Il primo, messo in luce nella letteratura sul clima di classe aperto, è dato dalla presenza di filtri personali rispetto ad una prospettiva da adottare (Hess, 2005), che potrebbero promuovere una concezione implicita della questione in termini educativo-normativi di "cosa giusta da fare". Alcune "affermazioni normative", ad esempio, sono state accompagnate da posizioni espresse dagli studenti più dettate dall'emotività, da un'adesione affettiva e da un giudizio moralistico, che non risultato dall'analisi di evidenze.

[Studente 3] Vorrei iniziare la mia opinione con una frase che ho scritto io alla fine del testo. "Oggi sono andato al primo *fast food* che ho trovato. Ho scoperto di aver mangiato pane farcito di bugie". Sì, perché, credo che [pause] tutta questa storia sia una valanga di bugie che ci dicono sulla provenienza, su [mm]... su come sono fatti, ci dicono che la carne è DOP, DOC -... [ahem] possono essere buoni quanto vogliamo, possono fare [pause]... ma non c'è dubbio che facciano male alla salute, ma soprattutto facciano male a miliardi, ma tantissime persone che ci lavorano dietro e che... che sono vittime di mafie, di [ahem] bugie, di patti, di... sì, quelle mafie che di solito sono attribuite solo all'Italia, ma che in realtà sono ovunque perché la mafia, purtroppo, è una parte integrante dell'uomo. Quindi io sono contro... non sono contro i *fast food*...io sono a favore dei *fast food*, ma dei *fast food* migliori, più evoluti- [...] più onesti.

[Studente 4] Dear journal, environment destruction is becoming a serious threat to our life. Animals in their natural habitat are suffering from [inaudible] and selfish lifestyle choices. [...] By changing our current actions, we can secure the longevity of Earth's health for us and for future generations... Some of the actions we can take include, but are not limited to, education, making an impact on our local community, participating in voting, recycling and encouraging other people such as friends and family to make use of renewable energy, etcetera.

[Studente 5] It is appalling and outrageous that people in our society do not want to help with this environmental threat that they are causing. Therefore, climate change activism must be done to aware these blinded people of this threat. As developing countries are following the lead, which are only emphasizes is on economical growth. People in our society need to be able to sacrifice.

La presenza di "filtri personali" potrebbe essere ricondotta alla natura delle questioni della GCE, che, come evidenziato dagli insegnanti in questo modello di lezioni, "ci riguardano tutti da vicino". Se nella letteratura sulla GCE diverse ricerche confermano un modello di insegnante aggiornato sui fatti correnti, attivo nella comunità, che pratica standard ambientali e di equità (UNESCO, 2018a, p.54), motivato a portare la GCE in aula con creatività ed entusiasmo, nonostante i limiti curricolari (Goren et al., 2019; Blackmore, 2016; Reily & Niens, 2014), in quella educativa Vertecchi (2012) mette in guardia dal pericolo di insistere sugli aspetti morali dell'educazione, che ipotizzano una figura di insegnante in cui gli aspetti personali (qualità personali, motivazione professionale, ecc.), prevalgano su quelli professionali (organizzazione della comunicazione culturale, promozione dell'apprendimento).

Perché mai gli insegnanti dovrebbero essere investiti di una funzione educativa nella quale la morale è più importante della conoscenza? Oltretutto, quale morale dovrebbe essere trasmessa? In un sistema scolastico pubblico, c'è una morale che sia da considerarsi comune, al di fuori di quanto è stabilito dalle leggi, e in primo luogo dalla Costituzione? Diventa fin troppo facile confondere la morale con le scelte di comportamento di una parte della popolazione: trattandosi di scelte, esse sono ugualmente rispettabili di altre scelte, che corrispondono all'assunzione di comportamenti preferibili per altre parti della popolazione (pp.27-28).

All'interno di questo modello di lezioni, ad esempio, gli insegnanti hanno condiviso la loro esperienza personale di cittadinanza, quale militanza in associazioni ambientaliste o scelte etiche e di consumo come vegetarianismo o spesa solidale.

*[Insegnante 1]* Also, my dad always said... and my mom has pictures of me at the age of eight... he said: "You should sit down and read the newspaper every day". Obviously, you skim to the interesting stuff without the need to read about every car crash that's happened in the suburb, but you read the world news. You read the editorials. Obviously, you got to read the sports section. [...] but reading the newspaper every day was something I did as a kid, and I knew what was going on.

Il rischio di questa concezione, oltre alla normatività sopra esposta, è che nella categoria di "educatori di cittadinanza globale" rientrino solo quelli impegnati, motivati, entusiasti e creativi, che abbiano assunto una posizione di cittadinanza ben definita nel mondo, lasciando fuori tutti gli altri, disinteressati alle questioni o che trovino nel curriculum la motivazione per non occuparsene.

Il secondo, collegato a quello precedente, potrebbe essere il disinteresse per queste tematiche espresso dagli studenti, una volta usciti dall'aula, in linea con i risultati dall'indagine IEA-ICCS (Schulz et al., 2017), percepite come meno interessanti rispetto ad altre più attrattive in questa fascia di età, come l'area della socialità, dell'affettività o della sessualità (Oliverio Ferraris & Ferraris, 2002).

*[Insegnante 1]* I was also curious as did anybody, after Monday's lesson, speak to peers or colleagues or random strangers as the bus stop or the person at McDonald's' drive through about the ethical issue we discussed in class? Did anyone go home and talk to mom and dad about it? [...] No one spoke to anyone about it? *[pause]* No? OK, just curious.

Un'ipotesi rispetto a questo elemento è che una lezione declinata per la maggior parte del tempo attraverso numerosi contenuti e stimoli di una certa complessità, senza concedere molto spazio alla partecipazione, potrebbe esporre la memoria di lavoro degli studenti al sovraccarico cognitivo e all'effetto ridondanza ("redundancy effect") (Sweller et al., 2011), o portare ad atteggiamenti di distrazione/non ascolto. Per Damiani (2016), ad esempio, "un approfondimento dettagliato di alcune tematiche relative al mondo di oggi" potrebbe risultare "eccessivamente complesso" non solo "per la difficoltà nel trattare argomenti poco familiari", come i risvolti economici o finanziari alla base dei fenomeni contemporanei, ma anche "per l'elevato livello di sintesi delle conoscenze, necessario per una comprensione più approfondita" (p.132).

Un ultimo elemento, collegato al precedente, è la concezione implicita che la GCE, proprio in virtù della sua dimensione di cittadinanza da espletare nella propria quotidianità, possa essere espressa senza un'adeguata formazione o programmazione, considerata come "attitudine naturale".

*[Insegnante 1]* I'm really flexible in my style of teaching. I don't have like a really rigid lesson... and I'm happy to respond to what I like. I say, I guess, in a way I trust my instincts [...] so I'm happy to be flexible and change things on... on the... on the go. [...] I will be honest, I don't sit there and go to do a GCE lesson, but those aspects of GCE I naturally want to incorporate wherever possible in any subject.

Come espresso da Vertecchi (2012), la “natura” è qualcosa di “difficilmente smentibile, perché poco impegnativo sul piano dei comportamenti, e anche perché così poco definito da rendere prive di senso formulazioni contrastanti con esso”. Quello che appare naturale non è altro ciò che si è abituati a vedere con regolarità, immutato nel tempo e previsto nel futuro “con la ragionevole certezza di ciò che seguirà” (p.16-19).

Il rischio che gli insegnanti considerino la GCE come “naturale” è che la traducano implicitamente nell’espressione delle loro posizioni e idee politiche o di cittadinanza globale, la cui influenza sugli studenti, come riportato in letteratura, è risultata meno incisiva rispetto a quella di genitori, coetanei o *social* (Pace, 2019; Kuang et al., 2018).

### **7.2.3. Le lezioni in aula per la GCE come spazio per la discussione e le interazioni tra studenti**

Nel terzo modello, gli insegnanti hanno programmato una lezione orientata ad obiettivi di competenze trasversali, promosse attraverso la partecipazione attiva della classe in specifiche attività, come la discussione in cerchio, giochi di ruolo o la creazione di un prodotto collegato alle questioni della GCE. I contenuti di questo tipo di lezione hanno riguardato esclusivamente la GCE, che ha costituito il quadro di riferimento condiviso con gli studenti.

Nella pratica delle lezioni osservate, l’insegnante ha strutturato il processo d’insegnamento/apprendimento attraverso la preparazione e la realizzazione di un’attività che ha coinvolto in prima persona gli studenti, i quali hanno sviluppato e condiviso i contenuti per la GCE a partire da alcuni stimoli.

Dal punto di vista didattico, questo tipo di lezione potrebbe essere ricondotto a diversi formati – apprendimenti cooperativi di gruppo, forum, simulazione, progetto ed espressione libera individuale (brainstorming) – che, sia pur nella loro specificità, sono accomunati dalla realizzazione di un ambiente di apprendimento collaborativo e laboratoriale e dalla centralità degli studenti, che lavorano a fianco dei loro pari per portare a termine un compito. La funzione dell’insegnante è di “guidare la scoperta”, creando le condizioni favorevoli all’attivazione di processi d’apprendimento degli studenti, messi nella condizione di scoprire da soli, al posto che ricevere, le conoscenze.

Dal punto di vista della GCE, la concezione intrinseca alla programmazione di questo tipo di lezioni potrebbe essere duplice. Ad un primo livello, gli insegnanti hanno sviluppato le questioni per la GCE al di là degli argomenti previsti dalle Indicazioni nazionali. Ad un secondo livello, gli insegnanti potrebbero aver valutato che siano i processi, più che i contenuti specifici, a caratterizzare la GCE: la priorità è che gli studenti interagiscano e cooperino fra pari, per essere socialmente coinvolti e rispettosi dell’alterità, e acquisiscano un “sapere in azione”, promosso attraverso processi di esplorazione, scoperta e costruzione della conoscenza.

In termini di definizioni di GCE, questo livello richiama il terzo modello di cittadinanza del presente studio, legata alla risoluzione di questioni/problemi/sfide globali (Calle Díaz, 2017; Yeoh, 2017; Waldron, 2016; Dale, 2010) e alla promozione dei valori della GCE attraverso la conoscenza (Howard & Maxwell, 2018; Yemini, 2018; Palmer, 2016; Dale, 2010) e la partecipazione attiva all’interno del contesto della classe (Myers, 2016; Eidoo et al., 2011)<sup>495</sup>.

---

<sup>495</sup> Cfr “Educare alle questioni globali. Il ruolo dell’insegnante”, paragrafo 1.3.2.3. capitolo 1.

Come messo in evidenza dalla letteratura, un approccio didattico orientato alla socializzazione promuove norme e valori per partecipare attivamente alle questioni globali di natura sociale, politica, economica o ambientale (Yeoh, 2017; Myers, 2016; Palmer, 2016; Eidoo et al., 2011). In aula, il coinvolgimento degli studenti viene promosso attraverso la discussione, la partecipazione e lo scambio di opinioni (Skårås, et al., 2019; Çolak et al., 2019; Damiani, 2018; Kishino et al., 2018; Howard, & Maxwell, 2018; O’Flaherty, & Liddy, 2018; Arshad-Ayaz et al., 2017; Blackmore, 2016; Leek, 2016; Mravcová, 2016; Truong-White, & McLean, 2015; Andreotti & Pashby, 2013; Leduc, 2013; Niens, & Reilly, 2012; Eidoo, et al., 2011; Veugelers, 2011; McNaughton, 2010; Rapoport, 2010). Una recente ricerca (Franch, 2020) ha definito come costruzione di comunità di pari (“building communities of peers”) la strategia usata dagli insegnanti, in relazione alla GCE, per creare connessioni e costruire comunità informali (p.30).

### **7.2.3.1. Contenuti delle interazioni**

In questo modello di lezione l’insegnante non ha programmato nozioni o contenuti da spiegare, ma solo uno stimolo a partire dal quale è stata assegnata un’attività pratica da far fare agli studenti, divisi in piccoli gruppi. Tale attività è stata illustrata e condivisa nella fase di apertura della lezione, costituendo il riferimento per il lavoro successivo degli studenti in vista di un obiettivo comune, che, nello specifico, ha riguardato la discussione a seguito di una ricerca svolta a casa, la costruzione di un cartellone su alcune tematiche della GCE o una presentazione alla classe. In particolare, gli stimoli sono stati una “Mystery box”, un “compito autentico” nei supermercati del quartiere, una “WebQuest” e la traccia per un’indagine sulla politica nazionale e internazionale in materia di immigrazione. Per come è stata realizzata, è rientrata all’interno di questo modello la lezione-progetto, di natura pluridisciplinare, realizzata in compresenza di tre insegnanti in orario extracurricolare e con un numero ridotto di studenti.

A livello di contenuti prodotti dagli studenti, le diverse attività hanno evidenziato elementi di somiglianza e differenza.

Dal punto di vista della ricerca educativa, esse sono state ricondotte ad un obiettivo a breve termine, limitato a più “lezioni estese” (“Oggi c’è un piccolo spostamento d’orario... abbiamo tre ore di seguito per non interrompere l’attività”; “Abbiamo stravolto il nostro orario interno”), nello specifico cogliere il senso degli stimoli forniti dall’insegnante, interpretarli e organizzarli in una discussione o all’interno di un cartellone, da presentare, poi, alla classe (Calvani, 2014; Hattie, 2012). Tale obiettivo ha riguardato, per la dimensione cognitiva, le aree dell’analisi, della sintesi e della valutazione e, per quella dei processi cognitivi, le aree dell’analizzare, del valutare e del creare (Anderson & Krathwohl, 2001).

La differenza più sostanziale è stata tra il lavoro svolto in aula, monitorato dagli insegnanti, ricostruito esclusivamente dalle lezioni italiane, e quello assegnato a casa, presentato successivamente alla classe. I due tipi di lavoro verranno presentati in due sottoparagrafi distinti.

#### **7.2.3.1.1. La discussione successiva al lavoro in aula**

Durante il lavoro svolto in classe, gli insegnanti hanno inquadrato l’argomento della GCE creando collegamenti con concetti ed esperienze passate e coinvolgendo gli studenti attraverso l’uso di domande, come riportato in letteratura (Mravcová, 2016). L’attività pratica è stata introdotta solo

in un secondo momento ed ha richiesto agli studenti la discussione e il lavoro di gruppo per la costruzione di un prodotto.

Diversamente dalla discussione e dal lavoro di gruppo, annoverati in numerose ricerche come metodologia di lavoro per la GCE (Skårås, et al., 2019; Damiani, 2018; Kishino et al., 2018; Howard, & Maxwell, 2018; Arshad-Ayaz et al., 2017; Blackmore, 2016; Krutka & Carano, 2016; Leek, 2016; Mravcová, 2016; Tichnor-Wagner et al., 2016; Truong-White & McLean, 2015; McNaughton, 2014; Andreotti, & Pashby, 2013; Niens, & Reilly, 2012; Veugelers, 2011), la costruzione di un prodotto viene menzionata solo in relazione alla realizzazione di un video multimediale (Truong-White, & McLean, 2015).

Durante queste attività, gli insegnanti hanno incoraggiato la comunicazione tra pari avvalendosi di mediatori verbali e non verbali, come l'invito ad esprimere la propria opinione, la facilitazione dell'espressione da parte di tutti gli studenti o il muoversi tra i banchi, come riportato in letteratura (Buchanan et al., 2018; VanderDussen Toukan, 2018; Banta, 2017; Leduc, 2013) e dai documenti dell'UNESCO (2018a) e dell'OXFAM (2015).

[Insegnante 1] Non stiamo giudicando le persone, ma l'opinione. [...] Io vorrei sapere un po' da questa parte di persone... le persone silenziose che ne pensano. Eh? Tu sei d'accordo con i *fast-food*?

[Insegnante 2] Qui non si tratta di dire una cosa giusta o sbagliata; nel brainstorming si dicono tutte le cose che vengono in mente relative a quell'argomento. Non c'è chi sbaglia o chi dice una cosa giusta. Quindi, liberamente, dite quello che vi viene in mente.



Figura 12 L'insegnante gestisce i turni di parola all'interno del *circle time*





**Figura 13 L'insegnante facilita la riflessione sulle questioni della GCE all'interno dei piccoli gruppi**

Questo tipo di lavoro ha fatto emergere due elementi all'interno della discussione.

In primo luogo, ha favorito la condivisione di pensieri e punti di vista personali da parte degli studenti, in termini di frequenza e lunghezza del parlato. Essa ha riguardato alcune questioni della GCE quali diritti dei lavoratori nelle imprese multinazionali, sostenibilità, intercultura, pace e diritti umani, che sono state discusse tra pari, con la mediazione dell'insegnante.



**Figura 14 Alcuni studenti esprimono la loro idea durante l'esposizione di un gruppo**



Figura 15 Alcuni studenti chiedono di intervenire durante la presentazione dei loro compagni alzando la mano

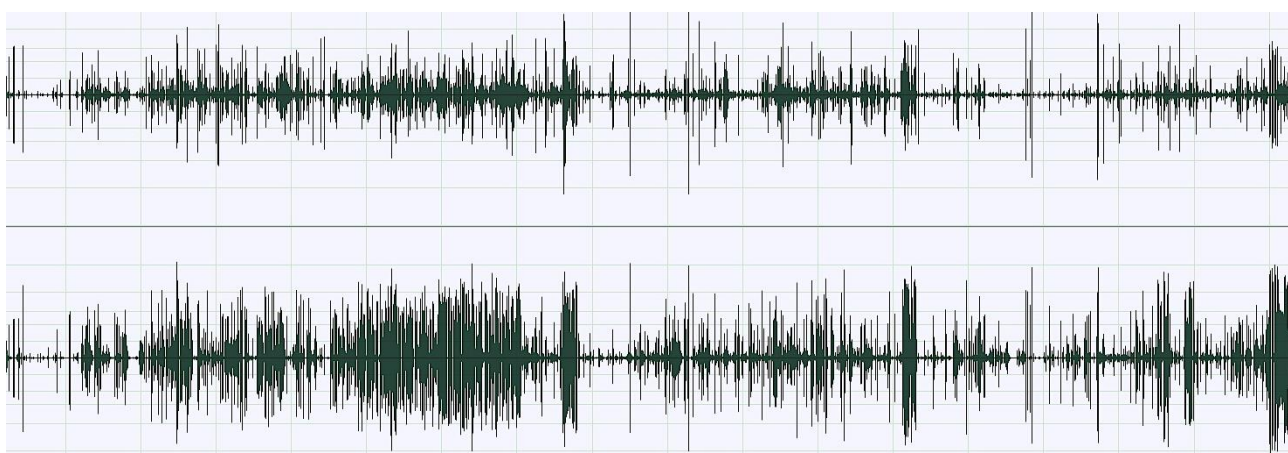


Figura 16 Visualizzazione grafica di una porzione del file audio di una lezione discussa

Riguardo ai diritti dei lavoratori nei *fast-food* quali multinazionali del cibo, gli studenti, a seguito di due lezioni in aula sulla globalizzazione<sup>496</sup>, hanno espresso pareri opposti. Da un lato, gli studenti hanno manifestato la loro consapevolezza rispetto al fatto che dietro ad un prodotto di uso quotidiano ci sia “un grande” e “duro lavoro”, che spesso “ci sembra scontato” perché “uno, magari, non ci pensa”.

[Studente 1] Dietro un semplice frutto c'è un grande lavoro.

[Studente 2] Fa molto riflettere la storia di quello che compriamo che, di solito, ci sembra scontato, e invece no.

[Studente 3] Dopo questo video ho pensato che dopo il duro lavoro che i lavoratori fanno, guadagnano comunque meno degli altri.

[Studente 4] Comunque uno, magari, non ci pensa che dietro un frutto ci sta tutto questo lavoro... non ci pensa!

Dall'altro, in maggioranza (“Allora, alcuni di voi, anche se poi è venuta fuori una minoranza della classe, è contro i *fast food*.”), hanno esposto cinque argomentazioni a sostegno dei *fast-food* e

<sup>496</sup> Cfr modello 2.

della loro frequentazione occasionale e “con moderazione” (“Prof è che dispiace per le mucche e tutto quello che vuole, però, il fatto resta che io al McDonald’s continuerò anche ad andarci... ovviamente, ci andrò una volta ogni tanto”).

*Prima argomentazione.* I *fast-food* non costituirebbero l’unico esempio “non equo e solidale” in termini di produzione agricola e allevamento degli animali.

[Studente 1] Perché prof tanto questa carne ce la troviamo anche al supermercato...

*Seconda argomentazione.* Lo sfruttamento degli animali da parte dell’uomo risponde al ruolo ecologico di “predatore” all’interno degli ecosistemi.

[Studente 2] Allora sul fatto di macellare troppi animali comunque non è che ha molta importanza perché comunque gli animali servono anche a- [...] verrebbero macellati comunque. [...] Servono a nutrire una razza superiore, che siamo noi! È l’ecosistema, e noi dobbiamo adeguarci perché se noi siamo i predatori, loro sono quelli predati.

*Terza argomentazione.* I *fast-food* creano opportunità di lavoro. Nonostante lo sfruttamento e il basso salario, le persone impiegate al loro interno, “che, magari, non hanno qualificazioni per fare altro”, “lavorano, non sono disoccupate e, quindi, un po’ di soldi li guadagnano”.

[Studente 3] Io vorrei dire che comunque alla fine possono anche essere lavoratori sfruttati che, magari, non vengono pagati giustamente, ma sono sempre persone che lavorano e che non sono disoccupati, e quindi un po’ di soldi li guadagnano.

[Studente 4] Io sono a favore dei *fast-food* [...] perché danno anche lavoro a certe persone che, magari, non hanno le qualificazioni per fare altro.

*Quarta argomentazione.* I *fast-food* “danno cibo a un sacco di persone” che possono andare fuori, ma senza sostenere i costi elevati di un ristorante.

[Studente 4] Io sono a favore dei *fast-food* [...] perché, comunque, danno cibo a un sacco di persone che, magari, non si possono permettere di mangiare molto [ahem] [...] Poi, ovviamente, la qualità della carne non è delle migliori, però, comunque, la gente lo sa quando ci va a mangiare e cerca di non andarci sempre.

*Quinta argomentazione.* Il “problema” dei *fast-food* non è in Europa, ma in America, riformulata in termini di un “noi” (“noi, italiani, attenti alla qualità del cibo”) e un “loro” (“loro, americani, che mangiano ai *fast-food*”).

[Studente 5] Il problema dei *fast-food* non è in Europa, secondo me, ma si trova in America perché in America c’è gente che ci va tutti i giorni o almeno sei giorni su sette- [...] È così, è così, e gli americani, diciamo, non è che pensano a... come può fare un italiano a dire: “Eh, ma questa carne è così”... loro mangiano e... basta, diciamo.

All’interno di questo discorso, la domanda degli studenti se l’insegnante mangiasse carne o fosse mai andata al McDonald’s potrebbe essere letta come una deduzione su alcune sue prese di posizione, che avrebbero motivato il messaggio veicolato dalle lezioni (del tipo “L’insegnante mostra e dimostra gli aspetti negativi dei *fast-food* perché è vegetariana e non frequenta i *fast-food*”). La risposta dell’insegnante è in linea con questa ipotesi.

[Insegnante 1] Scusate, io vi faccio solo degli interrogativi. Io faccio delle domande e, poi, le risposte le trovate voi [...] io non è che vi sto mostrando questo per scoraggiarvi ad andare da McDonald’s, voi fate le vostre scelte [...] Attenzione, però, qui stiamo parlando di diritto all’informazione, e, anche, di diritti dei lavoratori. [...] ora, il discorso degli animali è importantissimo, e anche delle ripercussioni sulla nostra salute nel momento in cui ci cibiamo di quegli

animali, però io vorrei che facessimo anche un salto e andassimo a collegarci con quello che abbiamo affrontato nelle lezioni precedenti, ossia attenzione a chi lavora in quei pulcinai, chi vive in quella condizione.

Le argomentazioni della minoranza della classe hanno riguardato gli aspetti analizzati nelle lezioni precedenti, vale a dire i diritti dei lavoratori, gli allevamenti intensivi e l'uso predominante del mais, le scelte della produzione delle multinazionali dettate solo dal guadagno e l'inquinamento ambientale.

Anche riguardo alle questioni della GCE – sostenibilità, intercultura, pace, diritti umani – gli studenti, a seguito di un lavoro di gruppo durante tre lezioni in aula, inizialmente hanno fornito una definizione condivisa attraverso un *brainstorming*, poi hanno espresso la loro opinione che ha originato visioni contrastanti, a partire da alcune domande aperte dell'insegnante riguardo al veganismo (sostenibilità), accoglienza/intercultura in Italia (intercultura), guerre per la pace (pace), omosessualità (diritti umani).

[Insegnante 2] 1. Greta Thunberg, che è vegana, che è particolarmente attenta all'ambiente, dice che uno dei primi passi da fare per esprimere l'amore per l'ambiente è non mangiare più carne. Che ne pensa lei dei vegani?  
2. Posso farle una domanda? Accoglienza, intercultura... questo argomento è attuale? Secondo voi, in Italia, c'è questa accoglienza, questa intercultura?  
3. Io mi domandavo se secondo lei la religione è uguale a pace, com'è che a volte si fanno delle guerre per la religione? [...] Quindi è giusta la guerra come mezzo di difesa? [...] Quindi anche una guerra per la libertà? Per esempio, il Risorgimento è stato sbagliato?  
4. Ma se ci sono gli omosessuali, perché pensi che sia contronatura l'omosessualità?

Sulla “sostenibilità”, le posizioni degli studenti contrarie ai vegani hanno adottato le seguenti motivazioni:

*Prima argomentazione.* L'uso degli animali da parte dell'uomo risponde al ruolo ecologico di “predatore” all'interno degli ecosistemi, in linea con le argomentazioni espresse dagli studenti rispetto ai *fast-food*.

[Studente 1] Secondo me, anche se non si mangiano gli animali, però, comunque, li uccidono, anche se ci sarà sempre qualcuno che li mangia.. però, cioè, nel senso, anche se nessuno mangia gli animali, loro li uccidono per fare che ne so... la lana... però, comunque, dopo un po' muoiono...

[Studente 2] Secondo me, i vegani non hanno senso perché a meno che non sei allergico a un tipo di carne o un qualcosa del genere è inutile perché se sulla terra sono stati inventati... [ahem] ci stanno gli animali vuol dire che a qualcosa servono...

[Studente 3] Per me i vegani, posso sembrare un po' antipatico, però per me 'so uno spreco de ossigeno' [loudly] [...] perché pure gli animali 'se' mangiano a vicenda, è sempre stato così, non è che se uno smette di mangiarseli cambia il mondo, perché, comunque, 'ce stà' sempre preda e predatore. [...] Così va l'ecosistema! Che poi i vegani c'hanno anche quell'aria di [←slowly] superiorità...

[Studente 4] I vegani non hanno senso perché gli animali vivono anche per farsi mangiare, non è sfruttamento o contro natura... le mucche, il latte, lo producono, le galline, le uova, le fanno!

*Seconda argomentazione.* La scelta del veganismo non è legata tanto all'uccisione degli animali di per sé, ma ad questione ambientale, inerente il “diboscamento di zone verdi solo per fare allevamenti intensivi di bovini... che, oltretutto, inquinano molto, cioè emettono gas che producono l'effetto serra”.

[Studente 5] L'altra cosa che ci era venuta in mente, che è collegato a questo pensiero... penso che lei abbia, come dire, cioè, abbia detto che bisogna essere vegani non tanto perché ci stanno tanti animali che vengono uccisi, ma per via degli

allevamenti intensivi... cioè, ad esempio, ci stanno molte foreste che, comunque... molte zone verdi che vengono disboscate completamente solo per fare degli allevamenti intensivi di bovini... e, poi, questi bovini eccetera inquinano molto, cioè emettono gas che producono l'effetto serra. E, infatti, si consiglia, più che altro, di mangiare la carne bianca o quella di polli, tacchini eccetera.

*Terza argomentazione.* La scelta del veganismo non può essere fatta durante una fase dello sviluppo in cui l'organismo necessita di tutti i nutrienti per la crescita.

[Studente 6] Secondo, me quello che ha detto lei è giusto, però solo in parte, perché lei ha 16 anni, e comunque diventare vegani a 16 anni, o comunque nella fase di sviluppo, non è proprio il massimo perché, alla fine, sono le proteine, che contengono gli animali eccetera... servono tantissimo soprattutto ai giovani per la crescita. Secondo me, sarebbe giusto ridurre gli allevamenti intensivi e non proprio diventare vegani.

[Studente 7] [↑loudly] Se io dovrò scegliere, diventerò vegetariana non vegana.

Sulla “intercultura”, gli studenti hanno espresso opinioni discordanti circa la questione dell'immigrazione: da un lato, è emersa l'immagine degli immigrati che “vengono in Italia, si stanziavano e creano problemi”, creando reazioni di rifiuto o di non accoglienza (“Ci sono quelli che li vogliono cacciare”), sostenuta da una parte di mezzi di comunicazione (“Io non lo so perché non me ne intendo di queste cose, però pure... non me ne intendo di queste cose, però alcune cose le ho seguite... Io l'ho visto al telegiornale comunque!”), dall'altra, la visione più ampia che include le condizioni dei loro paesi di origine.

[Studente 8] In Italia c'è poca se non proprio nessuna accoglienza per chi viene da un paese in guerra... ma gli immigrati non è che scappano dal loro paese perché gli va! Secondo me dovremmo accoglierli anche perché tra dodici anni saremo anche noi immigrati perché l'Italia sarà sommersa.

[Studente 9] Perché, comunque, sui cartelloni c'è sempre scritto qualcosa degli immigrati, di aiutare anche quelli diversi da noi, ma, alla fine, secondo me, non la pensano tutti nello stesso modo.

Tra le argomentazioni contrarie all'accoglienza, presenti nella maggioranza dei casi, sono state addotte le seguenti:

*Prima argomentazione.* L'Italia non ha la possibilità di accogliere gli immigrati a causa della crisi economica.

[Studente 10] Secondo me non c'è molta accoglienza perché se noi in Italia abbiamo già tanti problemi, crisi economica, ‘ste’ cose qua, e vengono quelli che pure loro hanno la crisi economica, ci fanno... ci vanno a distruggere...- [...] cioè, loro c'hanno problemi nel paese loro, noi c'abbiamo problemi nel paese nostro, e allora?

*Seconda argomentazione.* In Italia mancano posti di lavoro anche per gli italiani.

[Studente 11] Però quando vengono qua a lavorare poi tolgono il posto di lavoro ad un italiano.

Sulla “pace”, gli studenti si sono divisi rispetto alla questione della “guerra come mezzo di difesa”. La maggioranza degli studenti si è dichiarata favorevole alla guerra solo in caso di difesa, adducendo esempi storici o riferimenti possibilisti legati al contesto nazionale.

[Studente 1] Se, per esempio, nella seconda guerra mondiale, la Germania attacca, gli altri paesi devono comunque difendersi con la guerra!

[Studente 2] Fai conto che occupano tutta l'Italia, che fai?

[Studente 3] Però come fai a fare la pace se tutti vogliono qualcosa? Non lo so.



Una minoranza ha espresso l'opinione che "la guerra è sbagliata anche come mezzo di difesa perché è comunque guerra".

*[Studente 4]* Non c'entra niente la guerra per difesa.

*[Studente 5]* La guerra esiste perché qualcuno non comunica e visto che non c'è comunicazione uno non può capire quali sono i problemi degli altri [...] se tutti e due devono arrivare allo stesso obiettivo, quella cosa invece di averla uno si divide tra tutti e due.

*[Studente 6]* Ma non è solo una guerra per avere giustizia... non è che fanno una guerra per giustizia, la fanno anche per scopi personali o per il loro paese nel caso riguarda il paese, per avere più potere, per dominare sull'Europa, sull'America...

Alla domanda se alcune guerre della storia per la libertà, come il Risorgimento, fossero sbagliate, gli studenti hanno riconosciuto la guerra come scelta del male minore ("Cioè, in quel caso perché loro gli stavano facendo del male, cioè, più male di quanto gli avrebbe fatto la guerra e, quindi, alla fine non dava lati negativi."). La considerazione di un punto di vista diverso da parte di uno studente ha apportato un'ulteriore riflessione sul concetto giustizia, che è diversa in ciascun paese, facendo scaturire l'interrogativo di come si faccia a raggiungere la pace se anche le giustizie sono tutte diverse e dal momento che non esiste una lista unica.

*[Studente 7]* La giustizia non è uguale per tutti, cioè ogni paese ha una propria giustizia.

*[Studente 8]* Ma come si fa a raggiungere la pace se anche le giustizie sono tutte diverse? Cioè non c'è una lista unica.

La risposta è stata fornita dall'insegnante con il riferimento ai "trenta diritti fondamentali dell'uomo", e la conclusione che "alla fine, si cerca il male minore".

Sui "diritti umani", gli studenti hanno espresso pareri contrastanti rispetto all'omosessualità. Alcuni studenti contrari hanno ricondotto alla religione ("Perché è dalla religione che nasce questa cosa") la visione tradizionalista della famiglia generata da un uomo e una donna, come Adamo ed Eva nella Bibbia, riconoscendo che, all'interno di questa prospettiva ("è giusto in un concetto religioso"), l'omosessualità sia qualcosa di estraneo. All'opposto, gli studenti che hanno espresso opinioni contrarie hanno argomentato che non si tratta di una questione religiosa, ma di mentalità chiusa.

*[Studente 1]* Anche io sono abbastanza attiva, ma questo è essere cristiani con una mentalità chiusa, questa è una cosa soggettiva, perché io non sono così.

*[Studente 2]* Io non sono d'accordo [...] sugli omosessuali, di discriminarli, non significa soltanto dalla religione, perché pure una persona atea, che non crede, che non è religiosa, può anche discriminarli.

*[Studente 3]* Nella religione non si può sapere mai al 100% che cosa è vero o no... è sempre un qualcosa di opinioni.

*[Studente 4]* L'omosessualità può essere anche collegata al fatto del libero arbitrio perché le persone possono scegliere l'orientamento, non è che accade qualcosa che non possono scegliere... quindi hanno libertà di scelta.

Una posizione di mediazione ha riportato l'attenzione sulla differenza tra discriminazione e "non condivisione rispettosa" ("Ma ci sono anche religiosi che non la discriminano... persone che non gli sta molto a genio, però comunque le rispettano."), cui una studentessa ha ribattuto spostando il focus sui matrimoni tra omosessuali ("Posso capire che Dio li ha creati così, però, perché non li possono far sposare nella Chiesa?"), rimasto senza risposta per "mancanza di tempo".

In secondo luogo, questo tipo di lavoro ha enucleato alcuni esempi di cittadinanza attiva. Gli studenti hanno individuato come "praticamente, anche a livello personale, noi possiamo

contribuire... [perché] non è solo una questione della politica internazionale”, esponendo “che cosa bisogna, è giusto o è importante fare”.

Rispetto alla “sostenibilità”, sono state elencate le “cose che possiamo fare pure noi giovani”, vale a dire azioni quotidiane come riciclare, usare le biciclette e gli oggetti multiuso, ridurre lo spreco di risorse primarie, come l’acqua e l’elettricità, non comprare oggetti prodotti con lo sfruttamento dei lavoratori, ma anche, in un solo caso, partecipare a manifestazioni (“Sarei voluta andare alla manifestazione... ho fatto anche una sorta di manifesto... c’ho scritto che bisogna cambiare il sistema... noi siamo le generazioni future”).

Rispetto alla “intercultura”, l’unico fattore individuato per favorire l’accoglienza è stata la realizzazione di un’inclusione che non si limiti a dare la cittadinanza, ma preveda un inserimento nella società a partire dal lavoro (“non è che gli dai i soldi e basta... l’elemosina”).

Rispetto alla “pace”, sono stati specificati gli elementi per raggiungerla: uguaglianza, aiutarsi, dare meno valore ai soldi, costruire ponti e giustizia.

Rispetto ai “diritti umani”, sono state precisate e commentate le condizioni che favorirebbero il loro rispetto, vale a dire l’uguaglianza economica e sociale, la rimozione delle discriminazioni di genere e sessuali, il diritto all’infanzia e l’istruzione per tutti, che richiamano, in parte, alcune questioni della GCE critica<sup>497</sup> e l’Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (UNESCO, 2017b).

*[Studente 1]* Una migliore distribuzione economica, non che alcuni sono più ricchi, altri meno ricchi e altri poveri e rimangono sotto i ponti, ci dovrebbe essere uguaglianza economica. [...] Poter fare ciò che si vuole, cioè che una persona può fare quello che vuole senza essere discriminato. [...] L’uguaglianza tra i due sessi, quindi l’uomo e la donna non devono essere diversi, “non che la donna non serve a niente e l’uomo è più potente. [...] I bambini non devono scappare per forza dal loro paese e, quindi, devono avere una possibilità di rimanere dove sono nati e dove vogliono stare. [...] L’istruzione per tutte le persone, non solo per chi è più ricco o per chi è di quella nazione.

In definitiva, gli studenti che hanno lavorato in classe rielaborando gli stimoli proposti dall’insegnante, che ne hanno facilitato la comprensione, hanno espresso opinioni favorevoli e contrarie adducendo motivazioni legate alla propria esperienza personale (“Io parlo a livello personale”), espressa in prima persona attraverso l’uso di pronomi personali come “io”, “me”, “mi”, e, in alcuni casi, accentuando la propria partecipazione affettiva alla questione (“C’è una cosa che personalmente proprio mi dà fastidio”; “Mi dà molto fastidio”). L’aspetto che ha caratterizzato queste opinioni è stata l’adozione di posizioni assolute, del tipo “o...o”, come rilevato da un’insegnante al termine della discussione di un gruppo.

*[Insegnante 2]* Io penso che non esista il bianco e il nero, voi passate da un estremo all’altro, dall’usare in maniera indiscriminata le cose o non usarle affatto. Ci dev’essere equilibrio nelle cose [...] è un equilibrio, non si tratta di considerare la questione in assoluto. [...] E, comunque, io dico una cosa: non è importante come se ne parli, ma che ne parli. Nonostante le divergenze, si è parlato di un argomento importante, e questo è già qualcosa.

Dal punto di vista della psicologia dello sviluppo, questa fase rientra nel passaggio obbligato verso la costruzione di uno “stadio dialettico” del pensiero, meno intollerante e più possibilista, che riconosca come legittime e possibili le divergenze di opinioni con le quali ci si confronta, così come le contraddizioni, le scelte sbagliate o obbligate e il caso (Oliverio Ferraris & Oliverio, 2002, p.197).

Le domande degli insegnanti, dal punto di vista docimologico, sono state aperte a risposta aperta (Vertecchi, 2003), elaborate con la funzione di far riflettere gli studenti su una questione e seguite

---

<sup>497</sup> Cfr paragrafo 1.3.2.2. capitolo 1.

dall'espressione della propria idea, mai "corretta" o "scorretta", ma soltanto parziale ("domande conoscitive") (Thornbury, 1996).

A conclusione dell'attività di gruppo, in entrambi i casi gli insegnanti hanno rimarcato l'importanza di esprimere le proprie opinioni "senza necessariamente annientare quella altrui" e creato uno spazio per la valutazione dell'attività, che in un caso è stato un feedback alle argomentazioni degli studenti, nell'altro un questionario di autovalutazione del lavoro di gruppo in termini di: serietà con cui il compito è stato affrontato; rispetto del ruolo assegnato; ascolto attivo degli altri componenti del gruppo; condivisione delle proprie idee e clima di lavoro all'interno del gruppo; piacevolezza dell'esperienza.

[Insegnante 1] Da questa discussione che abbiamo fatto, abbiamo visto anche com'è importante poter esprimere le proprie opinioni. [...] Personalmente ho apprezzato molto anche Gioele che nella sua forma schematica, però, ha spiegato in modo molto chiaro le argomentazioni – [...] Quello di Matias è stato un po' un discorso persuasivo, cioè lui subito è andato un po' sul pathos per argomentare e per coinvolgere il pubblico. Anche Amelia ha fatto un discorso equilibrato, però [...] per alcuni versi avrebbe potuto essere più convincente per alcuni aspetti... così come, quando c'è stata la confutazione, alcuni di voi sono andati subito al punto, lo hanno fatto anche in maniera un po'... come dire [laughing] passionale, aggressiva...- [...] Brigitta: "Zitto, devo parlare!"... bellissimo! [...] Allora, ricordiamoci sempre nel dibattito noi in questo momento stiamo cercando di esprimere ed affermare la nostra opinione senza necessariamente annientare quella altrui.

[Insegnante 2] Allora, adesso, per prima cosa, prima di esporre i cartelloni, volevo darvi un questionario di autovalutazione che faremo insieme che non è un questionario contenutistico, ma è un momento di riflessione su come, secondo voi, è andato il lavoro di gruppo. [...] Allora, questo questionario che andremo a fare insieme non è un questionario che avrà un voto, quindi contenutistico, ma è un questionario che serve appunto, come dicevo prima, a riflettere su com'è andato il lavoro di gruppo. Il vero *cooperative learning* prevede anche questo proprio perché serve un momento di riflessione anche per capire che cosa si è sbagliato e cosa no.

Queste forme di valutazione e di autovalutazione, in sostituzione di quelle "tradizionali", sono messe in evidenza da alcune ricerche in letteratura (Mravcová, 2016; Chong, 2015; Eidoo et al., 2011).

Gli aspetti critici emersi all'interno di questo tipo di lezioni sono stati due, evidenziati in un caso dall'insegnante in un altro da alcuni studenti, cui se n'è aggiunta una terza, riportata dalla letteratura.

La prima criticità, riportata da un'insegnante alla fine della discussione, ha riguardato un impiego del tempo specifico per monitorare, gestire e promuovere la capacità di ascolto e di attenzione degli studenti in momenti poco strutturati, come un *circle-time* o un gioco di ruolo.

[Insegnante 1] L'unica cosa che mi affatica molto in questa classe quando si propongono queste attività è il fatto che, ancora, non c'è capacità di ascolto e di attenzione. Su questo ancora c'è da lavorare, sono rimasti gli ultimi sgoccioli proprio delle medie... speriamo che almeno a livello di attenzione perché il tempo perso per dire: "Attenzione, ascoltatevi un attimo", è tempo che togliete a voi, alla vostra lezione. Quindi attenzione a questo aspetto.

Questo aspetto richiama quanto posto in rilievo dalla letteratura sul clima di classe aperto che la discussione di eventi socio-politici dell'attualità, così come la capacità di esprimere la propria opinione e ad avere fiducia nel discuterla, richiedano all'insegnante "tempo e sforzi" (Campbell, 2008, p.5) e agli studenti tempo e pratica (Maurissen et al., 2018).

La seconda criticità, riportata da alcuni studenti al termine del lavoro di gruppo, ha riguardato la difficoltà di lavorare con "persone che sono più abituate a lavorare da sole che in gruppo" e con compagni di classe che "non sono simpatici" ("Io ho odiato lavorare in gruppo"; "Vi siete messe a



fare tutto voi!"; "Non avete fatto in tempo [a finire il cartellone] perché vi siete messe a fare tutto voi"; "Ma io non ho capito perché ognuno deve sempre 'di a sua, mannaggia oh'").

Tra le evidenze di GCE, la criticità del lavoro di gruppo finalizzato al raggiungimento di un obiettivo ("lavorare in modo efficiente") non viene posto in risalto, ma costituisce un aspetto centrale poichè, come rimandato dall'insegnante, "è molto difficile lavorare con persone diverse, con modi di fare diversi", ma, "come richiesto nelle competenze finali di terza media, "ci si abitua a lavorare in gruppo, non è spontaneo".



**Figura 17** Alcuni studenti discutono durante il *circle time* mettendo in evidenza un codice non verbale

Per Bickmore (1993), durante le discussioni di classe possono insorgere divergenze o liti. Il ruolo dell'insegnante è incoraggiare la risoluzione del conflitto da parte degli studenti stessi, affinché acquisiscano "buone pratiche di cittadinanza", da applicare, poi, negli altri contesti e in tempi successivi: "democratic participation, inside the classroom laboratory as well as out in the real world, requires skills that can only be developed with practice". La classe, in tal modo, diventa un laboratorio di sistemi sociali e politici in miniature (p.39).

La letteratura riporta un ulteriore aspetto critico, legato all'identificazione *tout-court* della GCE con la dimensione comportamentale, promossa attraverso occasioni didattiche per agire rispetto alle questioni globali approfondite in aula. La problematicità di questo approccio sarebbe legata al consolidamento dell'idea che per gli studenti sia sufficiente "aiutare" o "risolvere" le questioni globali nell'esercizio della propria cittadinanza globale, incoraggiando il pensiero semplicistico delle rapide soluzioni e mettendo in secondo piano l'analisi dei complessi fenomeni legati alla povertà e alla disuguaglianza (Franch, 2020; Blackmore, 2014; Jeffress, 2008).

#### **7.2.3.1.2. Le presentazioni successive al lavoro a casa**

La presentazione del lavoro svolto a casa, al contrario, in aula si è tradotta nella esposizione di alcune informazioni come già strutturate, valutate dagli insegnanti al pari di un'interrogazione, e che non sono state seguite da una discussione.

[Insegnante 3] Allora, è ovvio che all'esposizione io metto una valutazione nel merito, è un "più", non è che è un interrogazione a tutti gli effetti. Poi, nel quadro complessivo della persona io mi rendo conto del lavoro che avreste potuto fare, del lavoro autonomo, del lavoro di gruppo. [...] Questo per l'orale. Poi per quanto riguarda lo scritto, per quale motivo noi faremo un questionario? [...] Qual è l'altro valore aggiunto? Ascoltare gli altri.

Le presentazioni hanno riguardato le questioni della GCE collegate, in Italia, alle migrazioni del contesto socio-politico attuale e, in Australia, alle risorse ambientali (acqua, energia).



**Figura 18 L'uso dell'immagine degli emigrati italiani nella storia**

In Italia, i piccoli gruppi di studenti<sup>498</sup> hanno esposto alcuni concetti generali, con un focus sul contesto nazionale. Quello internazionale e globale è stato considerato in relazione con quello nazionale al fine di constatarne i punti in comune.

*[Insegnante 3]* [...] Questo era il problema più importante: l'utilizzo di queste persone all'interno della nostra economia. Erano tanti gli argomenti. [...] nelle altre vie per contrastare lo sfruttamento forse sarebbe stato opportuno, e sarebbe venuto subito fuori leggendo i risultati della ricerca, il famoso caporalato che è oggetto di analisi soprattutto per quanto riguarda il Sud Italia nella raccolta di alcuni prodotti agricoli.

*[Insegnante 4]* Una domanda fuori concorso. *[ahem]* Conoscete *[ahem]* situazioni in Italia in cui il comportamento di Orbán è stato, in qualche maniera, non dico lodato, ma condiviso?

*[Studente 1]* Nel gennaio 2019 si è tenuto un incontro a Varsavia tra Orbán e Matteo Salvini. La politica di Orban ha trovato grande appoggio nelle mosse di Salvini per quanto riguarda la questione dell'immigrazione; infatti, entrambi pensano che non si debba solamente ben gestire i flussi migratori, ma fermarli completamente.

*[Insegnante 4]* Oh, questo mi sembra molto interessante perché in realtà è il problema che voi sapete è stato affrontato nel corso degli anni. Abbiamo dei provvedimenti, invece, dell'attuale governo sull'immigrazione, e io mi riaggancio per quello della premessa da cui eravamo partiti... la frase che vi detto sulla "Dichiarazione Universale dei Diritti Umani".

La questione dei diritti, pur strettamente interconnessa con la questione dell'immigrazione<sup>499</sup>, è stata accennata da qualche gruppo, ma senza essere spiegata o approfondita, mentre quella della cittadinanza, anche in chiave globale, neanche nominata.

<sup>498</sup> Si è trattato di dodici presentazioni da parte di altrettanti gruppi di studenti, nove distribuite in quattro lezioni e tre in un'altra, riferite ad una stessa classe, ma con insegnanti e materie diverse.

<sup>499</sup> Le ultime indicazioni sull'immigrazione dell'Unione Europea ad esempio, finalizzate alla promozione d'una politica migratoria sempre più globale e solidale, individuano cinque grandi direttrici di sviluppo: migrazione (interna/esterna, temporanea/definitiva) e mobilità; immigrazione irregolare e tratta degli esseri umani; protezione internazionale e politica in materia di asilo; sviluppo economico e, a livello trasversale, diritti umani e diritti fondamentali dei migranti. Collocare il fenomeno secondo un'accezione globale richiede di indagare il sistema di migrazione e immigrazione inquadrandone le traiettorie nel tempo e nello spazio, senza sottovalutare le implicazioni a tutti i livelli. Cfr [https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/it/FTU\\_4.2.3.pdf](https://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/it/FTU_4.2.3.pdf) [19/11/2020].

[Studente 1] Allora, le cause della condanna sono la violazione dei valori europei e [ahem] per esempio la violazione dei diritti umani e sociali... [...] Orbán “deteneva”, diciamo, i migranti durante il periodo d’asilo e, per quanto riguarda le violazioni [...] dei diritti sociali [...] Un’altra causa della condanna è il controllo dei media, ovvero anche una limitazione delle [...] libertà personali e della libertà di opinione e di parola. Inoltre negli ultimi due anni Orbán non ha accettato fondi dall’Unione Europea e questo è stato anche un segno del... del rapporto ormai - [logorato] con l’Unione.

I flussi migratori sono stati considerati dal punto di vista del contesto nazionale, lasciando sullo sfondo la prospettiva dei paesi di origine, solo accennati. Le implicazioni demografiche, economiche, socio-politiche e antropologiche, in tal modo, non sono state integrate con le complesse interrelazioni fra le dimensioni locale, nazionale e globale. Ad esempio, le interconnessioni e le strutture globali neocoloniali cui solo un gruppo ha abbozzato parlando dell’origine delle rotte dei flussi migratori, è stato commentato dall’insegnante attraverso l’uso di avverbi quali “certo”, “ovviamente”, “paradossalmente” e di espressioni come “perché, lo dobbiamo ammettere”, che hanno sottinteso una comprensione di queste questioni da parte della classe. Oltre a questo, le esposizioni hanno evidenziato aspetti poco chiari, come restituito ai diversi gruppi dall’insegnante.

[Insegnante 3] Eh, però non era chiaro per niente. [...] Mancava, forse, un accordo tra di voi per potervi capire e sentire, e capire dove c’erano i passaggi che erano poco chiari.

Ma non si è capito bene. [...] Se no, non capisco questo discorso cosa c’entri coi migranti, eh. L’altro aspetto che poteva emergere dal settore agricolo è un altro aspetto. [...] Allora, per quanto mi riguarda, non è stata molto chiara... né molto chiara né molto ricca. Peccato, perché il vostro è un argomento molto interessante.

L’esposizione in alcuni punti era un poco copiata [...] non si capiva bene quello che voleste dire. Devi sempre pensare che devi informare un interlocutore.

Scusate, io torno a dire quando si lavora di gruppo... scusate, faccio giusto una precisazione poi faccio un intervento. Quando si lavora in gruppo bisogna trovarsi insieme e parlare, confrontarsi, perché altrimenti non si capisce bene quello che voi dite. Questi erano argomenti molto seri che dovevano avere anche un’esposizione chiara, lineare. Ci sono gruppi che hanno esposto in maniera chiara e lineare e tutti abbiamo compreso; altri gruppi che, invece, onestamente, è molto difficile capirne il valore.

Dal punto di vista linguistico, gli studenti si sono riferiti agli “immigrati” come “bisognosi” che vengono “accolti” da “associazioni” che “cercare di aiutare queste famiglie che appunto attendono... [ahem]... l’asilo” fornendo loro “strutture materiali in cui vivere ... e kit di coperte, [ahem] servizi igienici”, e che operano grazie a donazioni (“chiedono anche delle donazioni”).

[Studente 1] [ahem] [L’UNHCR] È una ‘associazione’ che si occupa di aiut... il suo compito è quello di aiutare i bisognosi, in particolare gli sfollati interni, gli apolidi e i rifugiati. [...] Questa associazione [ahem] aiuta i bisognosi fornendogli delle strutture materiali in cui vivere e si occupa di 138 paesi diversi e di 68 milioni di pers... sta in 188 paesi diversi e si occupa di 68 milioni di persone [...] ...appunto che fornisce i kit di coperte, [ahem] servizi igienici - [...] ... e infatti il sito... andando sul sito si può vedere che chiedono anche delle donazioni, per esempio che con 320 euro si può fornire elettricità.

[Studente 2] Per quanto riguarda i richiedenti di asilo, l’UNHCR non... non ha molte risorse per evitare questo... questa categoria in quanto l’unico... l’unica cosa che può fare è quella di... cercare di aiutare queste famiglie che appunto attendono... [ahem]... l’asilo. Si tratta di più di due milioni di persone, quindi si cerca di mantenerli nel periodo di attesa per poi... mandarli via.

Per Eidoo et al. (2011), gli insegnanti dovrebbero promuovere l’autoriflessione e una *literacy* critica sulla comprensione di come le strutture globali e i sistemi di potere continuino a produrre ineguali relazioni di potere e strutture neocoloniali (p.77-78). La percezione (e “visualizzazione”) unicamente umanitaria di chi dev’essere aiutato, all’interno di una visione di “aiuto” e “solidarietà

internazionale” da parte delle nazioni sviluppate, collude con l’immagine di “poveri bambini in Africa”, di “vittime di tsunami in Asia” o di “alluvioni in una varietà di posti sfortunati”. L’effetto è di allontanare la considerazione di queste fasce di popolazione e di chi lavora con loro verso un altrove indefinito, da un’altra parte rispetto alla propria quotidianità, limitando la propria azione per il cambiamento al sostegno economico (“over there”).

Durante le esposizioni degli studenti, gli interventi degli insegnanti hanno avuto la funzione di correggere, anticipare, ripetere e/o riformulare l’esposizione degli studenti. Laddove fossero presenti, le domande sono state prevalentemente chiuse a risposta chiusa (Vertecchi, 2003), con lo scopo di ottenere una risposta contenutistica, “giusta”, visualizzata nella mente dell’insegnante, attesa in un arco di tempo di pochi secondi, e seguita da un apprezzamento positivo o negativo (rinforzo) (“display questions”) (Thornbury, 1996).

*[Insegnante 4]* OK, noi abbiamo toccato il concetto di populismo anche a proposito di storia greca. Vi ricordate che cosa voleva dire “demagogia”? [...] Che vuol dire “deteneva”? Spiega meglio. [...] Conoscete situazioni in Italia in cui il comportamento di Orbán è stato, in qualche maniera, non dico lodato, ma condiviso?

Gli studenti sono stati “pungolati”, richiamati all’attenzione o monitorati nelle conoscenze sull’argomento o nell’avvenuta comprensione di esso (es. “domanda display”) attraverso le domande degli insegnanti sulla traccia assegnata o su alcuni aspetti su cui riportare l’attenzione, che hanno agito come stimolo per recuperare elementi potenzialmente immagazzinati in memoria in un contesto diverso da quello dell’aula.

Dal punto di vista didattico, la focalizzazione sui contenuti dell’esposizione, alternata a domande che hanno richiesto una risposta automatica da parte degli studenti, sollecita soprattutto l’area cognitiva del ricordare.



**Figura 19** Alcune domande da parte degli studenti

L’analisi di questo tipo di attività da parte degli studenti ha portato alla luce diversi aspetti critici.

In primo luogo, l'approccio di analisi del fenomeno è stato preminentemente unidimensionale, considerato dal punto di vista della politica nazionale, come dichiarato negli stessi obiettivi delle lezioni.

[Insegnante 3] Perché siamo partiti a parlare di immigrazione? Perché avete visto, e lo vedremo meglio dall'esposizione proprio oggi, che da settembre abbiamo ripreso a discutere riguardo ai provvedimenti legislativi... in quel caso era un decreto... poi è diventata legge a dicembre, come voi sapete con Salvini, che riguarda la sicurezza e la migrazione. Noi dobbiamo capire che cosa è cambiato, e dobbiamo soprattutto andare a studiare e individuare come mai emerge questo problema.

[Insegnante 4] Ragazzi, questo è un aspetto che dobbiamo capire bene anche per renderci conto quando [ahem] i flussi migratori arrivano alle porte delle nostre frontiere che tipo di vicende hanno attraversato e che tipo di paesi hanno attraversato prima di, come dire, esprimere un'opinione di accoglienza oppure no.

L'obiettivo esplicitato è stato quella di comprendere i flussi migratori dal punto di vista della politica nazionale attuale, in base alla quale essi sono stati inseriti all'interno di un discorso su sicurezza e ordine pubblico.

In secondo luogo, l'assegnazione dell'attività a casa non ha permesso all'insegnante di monitorare il lavoro o stimolare l'analisi, se non quando esposto. Un esempio di ciò è stato l'uso di fonti non ufficiali, emerso all'interno di una lezione. Diversi gruppi, infatti, alla domanda di esplicitare le fonti, hanno risposto di essere occupate maggiormente dei contenuti o di aver reperito le informazioni su Wikipedia.

[Insegnante 4] Nel PowerPoint fate riferimento anche al sito Internet?

[Studente 1] No, ci siamo più occupate più proprio della politica estera che dei media.

[Insegnante 4] La fonte è...? Presa da...?

[Studente 3] Presa da In... l'ho presa da Internet...

[Insegnante] Va beh, da Internet...

[Studente 3] Da Wikipedia.

In terzo luogo, durante la presentazione dei gruppi la classe, "non coinvolta nell'esposizione", ha mostrato evidenze di distrazione, seguite da diversi interventi da parte degli insegnanti, che hanno nominato la "verifica" per riportare l'ordine.

[Insegnante 3] Allora, forse non ci siamo spiegati. [...] Non avete forse preso atto di una cosa che adesso vi ricordo. Noi presumibilmente o mercoledì 13 o giovedì 14 faremo una verifica sugli argomenti che abbiamo trattato in queste ore, quindi su tutto quello che ci siamo detti. Allora, a maggior ragione, io vi invito a prendere appunti.

[Insegnante 3] [...] Io ve l'ho già detto: guardate che noi faremo una verifica [...] e poi daremo il voto. [...] Doppio voto. Mi sono spiegata? Sta di fatto che se voi non prendete appunti vorrei sapere come voi presumiate di dover seguire. E allora non mi piace che di volta in volta vi debba richiamare. Allora, silenzio! Basta! Poi facciamo la verifica.

[Insegnante 3] Allora. [*loudly*] Ascoltiamo? Ricordatevi che noi abbiamo la verifica. [*←slowly*] Voi avete la verifica [...] su questi argomenti che abbiamo trattato.

[Insegnante 3] Oh, state attenti però, perché se l'attenzione sta calando, poi fate domande su quello che avevano appena detto. Quindi le domande devono essere ovviamente poste su qualcosa che era poco chiaro, non sui numeri che erano stati detti.

[Insegnante 4] Allora. Non mi piace questo brusio, che sto chiamando brusio per fare un eufemismo. [*tz*] Allora, chi non è coinvolto in questa esposizione, Louis, deve fare attenzione, a maggior ragione se era assente l'altra volta. [...] Quindi cerchiamo di essere collaborativi. [...] [*tz*] Allora, ora voglio sentire solo loro due.

[Insegnante 4] Cos'è questa distrazione? [...] A parte il questionario che abbiamo concordato con la professoressa Diana, nulla vieta che io faccia un questionario a sorpresa, la cui valutazione sarà molto dura, perché non mi piace affatto come vi state comportando, proprio non mi piace.

Dal punto di vista della didattica, appellarsi alla verifica significa usare la propria autorità in quanto figura burocratica (Pace, 2003). La pratica di “spronare allo studio e all'impegno” ricorrendo alla minaccia di un brutto voto o di un compito a sorpresa” è rilevata anche nella letteratura della GCE (Damiani, 2016, p.127).

In ultimo luogo, alla trattazione di questi argomenti non ha fatto seguito una discussione in merito, nonostante alcune domande impreviste da parte degli studenti.

[Studente 4] Volevo sapere se i richiedenti asilo hanno un periodo in cui devono aspettare perché mi ricordo che ne avevamo parlato anche nel lavoro che avevamo fatto con la Professoressa Diana. [...] Ma devono aspettare nel loro paese? O proprio nei centri di accoglienza...?

[Insegnante 4] Allora, da come ho capito io, nei centri di accoglienza.

[Insegnante 4] OK. Antonio *velocemente* perché Mariasole deve finire la presentazione.

[Studente 5] Gli apolidi, quindi, non hanno nemmeno la possibilità di accedere [alle cure mediche]?

[Insegnante 4] Cerca di capire... non può usufruire del Sistema Sanitario Nazionale.

[Studente 5] E se deve andare in ospedale?

[Insegnante] Ma no, Antonio, perdonami. [tz] Perdonami. È ovvio che nelle situazioni di emergenza viene assistito, ma se devi fare una terapia medica no, OK? Quindi se hai una patologia per cui è necessaria una terapia medica in una struttura ospedaliera, no. Però è ovvio che se viene investito, nessuno ti nega le cure di primo soccorso, sarebbe disumano. Nessun medico si volterebbe dall'altra parte, OK? Cerca di capire in che senso. Prego.

[Studente 6] [ahem] Ma quindi se un apolide, che ne so, 'c'ha' il cancro... –

[Insegnante 4] E proprio questo intendevo dire, cioè se tu devi... hai una patologia, non puoi essere assistito, non avendo una patria, da un Sistema Sanitario Nazionale. Le cure immediate per salvarti la vita potrebbero pure essere somministrate, ma non... non hai possibilità di seguire una terapia. [...] Gabriele, solo se è una cosa pertinente. Non mi fare domande faziose o sciocchine.

[Studente 7] No, no... è sugli apolidi.

[Insegnante 4] Perché non hai ascoltato prima?

[Studente 7] No, non ho capito.

[Insegnante 4] [laughing] 'Aridaje'.

In questo specifico esempio, la ripetizione della domanda sulla condizione di apolidia da parte di alcuni studenti farebbe pensare, da un lato, ad un aspetto poco chiaro (“Perché non hai ascoltato?” - “No, non ho capito”), dall'altro, alla sollecitazione della loro curiosità rispetto ad un aspetto specifico. La domanda imprevista, in tal senso, avrebbe potuto “interrompere” la presentazione strutturata da parte di piccolo gruppo di studenti, sul quale l'insegnante ha riportato l'attenzione. La presenza di ulteriori domande su questo aspetto potrebbe essere letta come ulteriore tentativo di “rottura” del momento espositivo e di apertura a nuove riflessioni, ma è stato interpretato dall'insegnante in un diverso modo (“Velocemente perché Mariasole deve finire la presentazione”; “È ovvio che”; “Solo se è una cosa pertinente”; “Non mi fare domande faziose o schicchine”; “Aridaje”).

Dal punto di vista della letteratura sulla GCE e della ricerca didattica, il potenziale delle domande impreviste di cambiare la direzione di una lezione è rintracciabile tanto nella letteratura didattica, evidenza di una lezione efficace (Hattie, 2012) quanto in quella sulla didattica della GCE, che richiede agli insegnanti modalità creative e stimolanti (Yeoh, 2017; Blackmore, 2016; Harshman & Augustine, 2013) e la creazione di uno spazio specificamente dedicato ad esse (Skårås et al., 2019; Thier & Mason., 2018; Sund & Pashby, 2018; Blackmore, 2016; Mravcová, 2016; Chong, 2015; Truong-White & McLean, 2015; McNaughton, 2012; Veugeliers, 2011).



Anche la letteratura sul clima di classe aperto annoverano le domande quali strategie di più adatte a promuoverlo (Condon & Wichowsky, 2018; Litman & Greenleaf, 2018; Minuto & Ravizza, 2008; McNeill & Pimentel, 2010; Roberts & Billings, 2009). Domande aperte, non scontate né di semplice gestione, hanno la capacità di provocare un salto in avanti nello sviluppo di un argomento rispetto a quelle chiuse che, al contrario, ne richiedono uno all'indietro al fine di recuperare la risposta già codificata in memoria, qualificandosi come “strumento principe per l'attivazione di un pensiero” (Minuto & Ravizza, 2008, p.89).

In linea con la letteratura, dal punto di vista psicologico, non esistono domande casuali poiché ognuna di esse, al pari di come la risposta venga usata, riflette le modalità di organizzazione cognitiva e di rappresentazione in quello specifico momento (Bruner, 1966/1968, p.150-151). In altre parole, una domanda posta da uno studente evidenzia come questi stia organizzando i suoi pensieri al fine di integrare le nuove informazioni.

In Australia, durante la lezione globale in collegamento con l'India, un piccolo gruppo di studenti australiani ha presentato un esperimento scientifico, condotto precedentemente sulla base di analisi secondarie, e presentato in termini ipotesi, fonti, limitazioni e direzioni future. Esso ha riguardato l'influenza negativa delle nuvole sulla quantità di energia solare assorbita da un pannello solare. La classe indiana ha presentato uno spettacolo di danza ed un modello tridimensionale costruito per rappresentare le conseguenze negative dell'intervento dell'uomo sulla natura.

[Studente 1] How long did it take you to make [ahem] the model?

[Studente 2] What is the current water situation in... [ahem] where you live at the moment?

Nonostante gli insegnanti abbiano cercato di stimolare la discussione tra gli studenti sugli obiettivi di sostenibilità (“So, do you remember what the sustainability goals were that they talked about? What did you see represented there?”), ad entrambe le attività è seguito il silenzio da parte degli studenti, che si sono rivolti reciprocamente solo poche domande. Gli unici aspetti che hanno destato curiosità hanno riguardato aspetti generali sulla preparazione delle attività da parte degli studenti indiani (“Where did they get their music?”) e sulla situazione dell'acqua “nel posto in cui loro vivono al momento”, che, ad un incontro dalla fine del progetto globale, è rimasto sconosciuto (“Are they from South India?”).

Le criticità del progetto globale, riportate nel *post-lesson debriefing* dall'insegnante responsabile del progetto, sono state innumerevoli.

In primo luogo, nonostante il mandato di promuovere interazioni interculturali riguardo ad alcune questioni globali, esso nella pratica ha evidenziato alcune difficoltà di realizzazione, collegate sia alla difficoltà di coinvolgere gli studenti in attività non strettamente curricolari sia alla giovane età degli studenti.

[Insegnante 5] So, Australian students... this morning they came to school early and they worked on their “Power Point” and the experiments and all of the data... I'm not sure how much of it aligns with their school curriculum or how much is extra. I think it aligns. So it's... they're doing “energy” in Science class, and then just doing a little bit extra, I think, from what I can tell. It'd be very hard to sell them to do extra-extra. [...] They're Year 8 and they're still quite young. But that was the age group, I think, that they wanted, sort of thirteen-year-olds. Yeah.

L'inserimento del progetto quale attività extracurriculare ed opzionale tra un ventaglio di attività proposte dalla scuola ha determinato un basso coinvolgimento rispetto al totale degli studenti dell'ottavo grado di istruzione. La sfida sarà quella di capire come far rientrare attività come queste nel curriculum, di modo da coinvolgere tutti gli studenti.

In secondo luogo, le competenze degli studenti australiani “in gioco”, promosse da questo progetto, e, in particolare, dalla loro presentazione in “PowerPoint” rispetto ad attività maggiormente coinvolgenti e interattive come quelle della classe indiana, sono state poco chiare e definite.

*[Insegnante 5]* And, again, my question would be: “What they learnt from doing “Power Point”? What doing mimes and dioramas and things like that? Have they really learnt about sustainability goals from doing the mime? Or have they learnt other things?”

In terzo luogo, il limite consistente del progetto, da migliorare nelle edizioni successive, ha riguardato la necessità di attivare le interazioni interpersonali e interculturali tra gli studenti, prevedendo attività di gruppo cui gli insegnanti dovrebbero solo assistere/guardare (“adults need to watching”). Le interazioni tra gli studenti, infatti, nonostante il ruolo di facilitatori assunto degli insegnanti, sono state limitate. La proposta di una corrispondenza fra gli studenti per posta elettronica è stata bloccata per questioni etiche, che pongono ferree restrizioni nella realizzazione di attività che coinvolgano minori.

*[Insegnante 5]* So, if we did it again next year, we’ll try to build and improve on the interactions. [...] It would be nice... I sort of suggested that we could... students could be sharing emails or something like that... But I think it becomes the legal issues and what was being supervised and, you know... adults need to watching.

Infine, i problemi di un progetto globale non sono solo linguistici, ma anche tecnici: problemi di connessione, audio intermittente, fuso orario.

### **7.3. Una sintesi dei casi**

L’analisi delle quarantuno lezioni in aula per la GCE ha evidenziato l’emergere di tre modelli, ossia di una ricostruzione della pratica didattica osservata e discussa con i dodici insegnanti nella fase di rilevazione dei dati. Tali modelli hanno descritto le modalità attraverso le quali le questioni della cittadinanza globale siano state sviluppate, coinvolgendo, a diversi livelli, le dimensioni cognitive, socio-emotive e comportamentali degli studenti.

La tabella 1 riporta una sintesi dei tre modelli, distinti per: obiettivi, ruolo assunto dall’insegnante e dagli studenti, contenuti, interazioni e criticità, in linea con l’analisi ermeneutica e con gli obiettivi dello studio.



**Tabella 1 Sintesi dei tre modelli di lezione**

|                        | <b>Modello 1</b>                                                                                                                         | <b>Modello 2</b>                                                                                                 | <b>Modello 3</b>                                                                                                                                                                                                                                              |
|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Obiettivo</b>       | Conoscenza di un argomento curricolare all'interno di una materia specifica.                                                             | Conoscenza delle questioni della GCE.                                                                            | Promozione di competenze trasversali.                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Insegnante</b>      | Lezioni in tre fasi: esposizione orale dei contenuti; esecuzione di esercizi da parte di ciascuno studente; verifica dell'apprendimento. | Progettazione didattica flessibile: momenti trasmissivi e spazi di confronto con gli studenti.                   | Programmazione di attività pratiche per coinvolgere in prima persona gli studenti.                                                                                                                                                                            |
| <b>Studenti</b>        | Ruolo passivo.                                                                                                                           | Ruolo parzialmente attivo.                                                                                       | Ruolo attivo.                                                                                                                                                                                                                                                 |
| <b>Interazioni</b>     | Interazioni con l'insegnante.                                                                                                            | Discussione con l'insegnante e tra gli studenti.                                                                 | Discussione tra gli studenti (tipo 1). Presentazione di una ricerca svolta a casa (tipo 2).                                                                                                                                                                   |
| <b>Uso delle fonti</b> | Fonte educativa; dimensione globale delle questioni.                                                                                     | Prospettive e fonti diverse; ineguale distribuzione nell'accesso delle risorse globali.                          | Condivisione di pensieri e punti di vista personali da parte degli studenti; esempi di cittadinanza attiva (tipo 1). Esposizione di un argomento legato alla GCE (tipo 2).                                                                                    |
| <b>Criticità</b>       | Lezione curricolare su tematiche globali; assenza di riferimenti alla cittadinanza globale o alle sue questioni.                         | Filtri personali dell'insegnante; interesse degli studenti disomogeneo; mancanza di formazione o programmazione. | Gestione del tempo; divergenze o liti tra studenti; identificazione della GCE con la dimensione comportamentale (tipo 1). Approccio unidimensionale; lavoro a casa non monitorato; distrazione da parte della classe non coinvolta nell'esposizione (tipo 2). |

In riferimento alla letteratura per la GCE, la pratica didattica delle lezioni è stata orientata alle diverse Agende: quella tecnico-economica, volta a preparare gli studenti alle richieste del mercato lavorativo globale; quella sociale e della giustizia, finalizzata a promuovere l'integrazione multiculturale e multilinguistica e i valori di cittadinanza globale; quella post-critica, per creare una riflessione sulle concezioni moderne/occidentali-coloniali e sulle cause alla radice della povertà e della disuguaglianza globali, nonché un'azione necessaria per la trasformazione sociale (tabella 2).

**Tabella 2 Riferimenti della letteratura dei tre modelli di lezione**

|                  | <b>Riferimenti della letteratura</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Modello 1</b> | Agenda tecnico-economica (Yemini, 2018; Yemini et al., 2018; Goren & Yemini, 2017a; Reilly & Niens, 2014; Dill, 2013; Marshall, 2011; Veugelers, 2011)<br>Strategia di evitazione – focus sui contenuti curricolari (Franch, 2020)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| <b>Modello 2</b> | Agenda sociale e della giustizia globale (Yemini, 2018; Yemini et al., 2018; Goren & Yemini, 2017a; Reilly & Niens, 2014; Dill, 2013; Marshall, 2011; Veugelers, 2011)<br>Agenda post-critica (Bruce et al., 2019)<br>Strategia pionieristica – focus sulla GCE (Franch, 2020)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| <b>Modello 3</b> | Coinvolgimento degli studenti attraverso la discussione, la partecipazione attiva e lo scambio di opinioni sulle questioni globali di natura sociale, politica, economica o ambientale (Skårås, et al., 2019; Çolak et al., 2019; Damiani, 2018; Kishino et al., 2018; Howard, & Maxwell, 2018; O'Flaherty, & Liddy, 2018; Arshad-Ayaz et al., 2017; Yeoh, 2017; Blackmore, 2016; Leek, 2016; Mravcová, 2016; Myers, 2016; Palmer, 2016; Truong-White, & McLean, 2015; Andreotti & Pashby, 2013; Leduc, 2013; Niens, & Reilly, 2012; Eidoo, et al., 2011; Veugelers, 2011; McNaughton, 2010; Rapoport, 2010)<br>Strategia di costruzione di comunità di pari – focus sulla creazione di connessioni e di comunità informali (Franch, 2020) |

Mentre l'Agenda tecnico-economica è stata ricondotta agli argomenti dei curricoli, sviluppata anche all'interno di una sola lezione, quella sociale e della giustizia e post-critica hanno richiesto l'accorpamento di più lezioni ("lezione estesa"), la creazione di uno spazio al di fuori del curricolo e l'adozione di metodologie diverse (spiegazione frontale, discussione, attività di gruppo).

L'elemento che non è stato riscontrato all'interno delle lezioni ha riguardato il coinvolgimento della comunità scolastica più ampia e di quella locale e globale, finalizzato alla creazione di opportunità per trasformare i contenuti della conoscenza in esperienze significative di cittadinanza e d'incontro con persone e culture diverse. Esempi di tali attività riguardano la preparazione e realizzazione di:

- una conferenza a scuola sulla sostenibilità;
- una ricerca sulle criticità territoriali del quartiere;
- un'intervista con alcuni testimoni dei flussi migratori;
- un progetto interdisciplinare con altri insegnanti, altre scuole o altre culture per valorizzare l'area rurale più vicina alla scuola attraverso l'analisi del territorio e delle sue mappe, la sua conoscenza attraverso fonti ufficiali e la sua valorizzazione attraverso l'ascolto di testimonianze di vita delle persone residenti o la creazione di un menù settimanali a base di prodotti locali di quell'area.

Come è possibile dedurre, tali attività sono concretizzabili in aula attraverso un lavoro programmato, predisposto e guidato dall'insegnante che coinvolga il gruppo classe più che i singoli studenti. Tale lavoro, investendo simultaneamente processi cognitivi, emotivi e comportamentali di creazione, promuove un atteggiamento di ricerca che spinga continuamente a "cercare quel che c'è sotto"<sup>500</sup>, oltre l'inesauribile superficie delle cose (Calvino, 1975/1994, p.53).

---

<sup>500</sup> La citazione è tratta dal racconto "Dal terrazzo", contenuto nella raccolta "Palomar" di Italo Calvino (1975/1994). Il protagonista, un osservatore acuto e scettico, guardando fuori dal terrazzo di casa sua a Roma, cerca di pensare al mondo così come potrebbe essere visto da un uccello, mettendone in luce, al contempo, la parzialità: "Solo dopo aver conosciuto la superficie delle cose – conclude - ci si può spingere a cercare quel che c'è sotto. Ma la superficie delle cose è inesauribile" (p.53). La constatazione dell'inevitabile parzialità della propria visione, e l'immaginazione di altri punti di vista, richiama l'atteggiamento metodologico di sospensione del giudizio e d'analisi delle questioni della GCE secondo molteplici prospettive per interrogarsi continuamente sugli aspetti del reale.

## 8. Conclusioni

*Dobbiamo porci delle sfide difficili... scegliere obiettivi che siano ben oltre la nostra portata, e standard di eccellenza irritanti per il loro modo ostinato di stare ben al di là di ciò che abbiamo saputo fare o che avremmo la capacità di fare. Dobbiamo tentare l'impossibile... e sperare di riuscire prima o poi, con uno sforzo lungo e lancinante, a eguagliare quegli standard e a raggiungere quegli obiettivi, dimostrandoci così all'altezza della sfida. [...] Come si rese conto con sua grande sorpresa il meteorologo Edward Lorenz, il battito d'ali di una farfalla a Pechino in un giorno di primavera può modificare le traiettorie degli uragani autunnali nel Golfo del Messico... nel dare forma alla nostra vita, siamo la stecca da biliardo, il giocatore o la palla? Siamo noi a giocare, o è con noi che si gioca?*

Bauman, Z. (2008). *L'arte della vita*. Bari: Laterza, pp.27, 130.

L'Educazione alla Cittadinanza Globale, o *Global Citizenship Education* ("GCE") da un lato rappresenta uno degli obiettivi del sistema educativo della modernità, dall'altro costituisce una categoria della letteratura estremamente complessa. Parallelamente alla progressiva diffusione della sua concettualizzazione in ambito accademico, ancora oggi in evoluzione, si è sviluppata nel corso degli anni una quantità ingente di elaborazioni teoriche ed empiriche che ha interessato un vasto fronte di aree culturali. La produzione abbondante di studi e di ricerche rappresenta la cornice entro la quale si tenta di definire gli ambiti di riferimento culturali, socio-politici e pratici della GCE.

La scelta di circoscrivere la GCE all'ambito della didattica ha trovato conferma nell'indicazione della più recente letteratura di espandere la ricerca nel campo inesplorato delle pratiche didattiche, ancora poco conosciute.

La costruzione del quadro teorico, presentata nella prima parte della tesi (cfr Capitoli 1, 2 e 3), ha permesso di esplicitare l'insieme dei paradigmi, delle teorie e dei modelli, validati dalla comunità scientifica, che sono stati adottati come riferimento concettuale dello studio, e di mettere in evidenza gli elementi maggiormente significativi nel dibattito sul tema.

Dalla revisione della letteratura (cfr Capitolo 1), orientata ad ampliare la visuale del fenomeno in esame, le dimensioni rilevanti della GCE dal punto di vista educativo e didattico sono state ricostruite attraverso due elementi: definizioni ed "evidenze", ove per quest'ultime si intendono caratteri, proprietà e indicazioni operative direttamente osservabili nel contesto d'aula.

Le definizioni di GCE, riferite alla parte di letteratura che ne abbia fornito una concettualizzazione disambiguata ("GCE è..."), sono state ricondotte a tre tipologie, ognuna delle quali condivide implicitamente un modello educativo di educazione, cittadinanza e globalità, di cui si riporta una sintesi in tabella 1.

**Tabella 1 Una sintesi delle tipologie e dei modelli educativi impliciti alle definizioni di GCE**

| <b>Tipologia</b> | <b>GCE è...</b>                          | <b>Modelli educativi</b>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------|------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1                | Impegno civico e di cittadinanza globale | Modello di cittadinanza attivamente impegnata, che promuova la consapevolezza rispetto ad aspetti tanto politici e decisionali quanto legati alla diversità e ricchezza culturali.<br>Il fine è costruire un mondo più egualitario e sostenibile, attraverso la propria azione globale (es. coinvolgimento in organizzazioni civiche; attivismo; espressione della propria voce politica).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 2                | Responsabilità sociale                   | Modello di cittadinanza globale critica, che promuova la responsabilità sociale rispetto a problemi globali quali disuguaglianza, povertà, flussi migratori e discriminazione, ricondotti al discorso dei diritti umani e orientati all'imperativo globale della giustizia economica e sociale.<br>Il fine è costruire un mondo non più polarizzato tra paesi "ricchi", "sviluppati", "occidentali" e post-coloniali, e quelli "poveri", "in via di sviluppo" e "del Sud del mondo", attraverso la propria azione locale, nazionale e globale (es. comportamenti critici e responsabili contro la giustizia globale e le disparità; responsabilità individuale rispetto all'interconnessione globale; atteggiamenti di altruismo ed empatia). |
| 3                | Competenza globale                       | Modello di educazione alla cittadinanza globale quale riorganizzazione delle finalità educative e delle pratiche didattiche, al fine di promuovere processi di conoscenza e partecipazione attiva che incrementino forme di capitale umano e socio-culturale, attraverso la costruzione di opportunità d'insegnamento/apprendimento all'interno del contesto d'aula.<br>Il fine è far esperire agli studenti la costruzione di competenze individuali, relazionali e comportamentali nell'ambito della diversità e delle differenze (es. auto-consapevolezza; comunicazione interculturale; conoscenza globale) e, attraverso di esse, far acquisire loro un senso di dovere civico e di cittadinanza verso gli altri.                        |

Le evidenze di GCE, ricondotte alle ricerche empiriche che abbiano identificato con chiarezza quegli aspetti "visibili" all'interno del contesto d'aula, hanno illustrato a chi venga insegnato cosa, come, da chi, e in quali condizioni e circostanze. Tali evidenze sono state ordinate e categorizzate secondo quattro macro-categorie, individuate sulla base delle finalità delle azioni ricostruite dalla letteratura: i soggetti ("chi"), l'oggetto ("cosa"), la metodologia ("come e perché") e il contesto ("dove"), come mostrato in tabella 2.

**Tabella 2 Evidenze di GCE e categorizzazione in quattro macro-categorie**

| Macro-categoria | Definizione                                                                                                                                                                                                                                             | Caratterizzazione                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
|-----------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Soggetti        | Insegnanti e studenti                                                                                                                                                                                                                                   | Insegnanti attivi, motivati, consapevoli delle questioni globali e delle metodologie, impegnati nello sviluppo professionale.<br>Studenti disposti e capaci, date le strategie didattiche appropriate, di confrontarsi con le questioni della cittadinanza globale.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| Oggetto         | Questioni e sfide globali, attuali, contemporanee, sui problemi della propria comunità locale o del contesto nazionale ed internazionale più allargato                                                                                                  | Ambiente, sostenibilità, diritti umani, globalizzazione e politica, connotati in relazione all'interdipendenza/interconnessione globale, così come alla globalizzazione.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| Metodologia     | Incentrata sullo studente, interattiva, progettuale, dubitativa, multi-prospettica e riflessiva, basata sull'uso di tecniche che favoriscano processi di comunicazione, analisi, indagine e riflessione su una particolare questione o problema attuale | Condivisione con gli altri attraverso la comunicazione, il dialogo, la discussione e l'interazione, favorito da specifiche tecniche (es. <i>debate</i> , <i>circle time</i> , <i>brainstorming</i> , assemblea, sessioni plenarie) attraverso le quali gli studenti possano generare idee, esprimerle, confrontarle e, nel contempo, interagire.<br>Analisi di una questione da molteplici prospettive e atteggiamento metodologico di sospensione del giudizio per lasciare spazio ad azioni (es. domandare, indagare, interrogare e interrogarsi, ipotizzare) per costruire la propria prospettiva sugli aspetti indagati (“ <i>inquiry</i> ”).<br>Progetti locali e nazionali (es. realizzazione di un video multimediale su un'esperienza civica o di cittadinanza; scrittura di una rivista o un libro; volontariato all'interno della propria comunità) e globali (es. esperienze interculturali con persone di luoghi diversi; partenariati e gemellaggi scolastici; scambio di video tra scuole allocate in continenti diversi).<br>Riflessione promossa attraverso la creazione di uno spazio nel quale confrontarsi criticamente con i punti di vista e le prospettive “date”, facilitato da attività quali studio di casi, letture, ricerche. |
| Contesto        | Aula                                                                                                                                                                                                                                                    | In relazione con il contesto globale entro il quale la scuola si colloca.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |

Il lavoro di ordinamento, sistematizzazione e classificazione della letteratura sulla GCE ha messo in luce gli elementi ricorrenti in letteratura, a partire dai quali una definizione di GCE in ambito didattico è stato elaborato ed esplicitato, come mostrato in tabella 3.

**Tabella 3 La definizione di GCE del presente studio**

|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <p>Nel campo della didattica, l'Educazione alla Cittadinanza Globale è quel <b>processo di insegnamento/apprendimento</b> orientato a promuovere la consapevolezza degli aspetti economici, geopolitici, storici e socioculturali che uniscono il mondo, transcendendo i confini di una singola nazione. È il risultato della progettazione dell'insegnante, da realizzare in aula attraverso contenuti d'apprendimento e metodologie di insegnamento specifici. I <b>contenuti</b> riguardano questioni globali, attuali, contemporanee, che non sono circoscritte all'interno di confini delimitati poiché coinvolgono l'interdipendenza delle dimensioni locale, regionale, nazionale ed internazionale. Tali contenuti non investono l'acquisizione di conoscenze da leggere ed interpretare in modo univoco e codificato, ma rimandano ad un problema globale, contestualizzato, che acquisti significato in aula e trovi applicazione al di fuori di essa. La <b>metodologia</b> è interattiva, progettuale, dubitativa, multi-prospettica e riflessiva, basata sulla sperimentazione, da parte degli studenti, della possibilità di influenzare i processi decisionali a tutti i livelli per perseguire interessi comuni. La <b>finalità</b> ultima della GCE è costruire un senso di cittadinanza globale per lo sviluppo di atteggiamenti orientati a principi di responsabilità, giustizia sociale e sostenibilità, che apportino valore in tutti i settori della società, incluso quello economico.</p> |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

La ricerca di elementi specifici ed evidenti della GCE attraverso la revisione della letteratura, che, per alcuni aspetti, potrebbe rappresentare una riduzione dell'estensività e della complessità del discorso accademico, ha consentito di connotare un fenomeno di difficile definizione e applicazione, soprattutto per coloro che, come gli insegnanti, siano investiti del ruolo di attuarla in aula. Essa, tuttavia, è risultata limitata nella sua funzione di offrire una visione organica ed una concezione teorica condivisa e unitaria del fenomeno in esame.

L'esigenza di estendere il quadro teorico in ambiti che non riguardino direttamente la GCE ha trovato il suo fondamento nella considerazione della non esaustività del quesito inizialmente posto alla letteratura prodotta in quest'ambito, motivando l'inclusione di concettualizzazioni teoriche e della ricerca diverse. In particolare, sono state incluse nell'analisi:

- a livello macro, la dimensione nazionale del contesto istituzionale-educativo e quella sovranazionale delle indagini comparative internazionali sull'educazione alla cittadinanza (cfr Capitolo 2);
- a livello micro, la dimensione sovranazionale del costruito del clima di classe aperto, come utilizzato in tutti i cicli d'indagine dell'IEA sull'educazione civica e sull'educazione alla cittadinanza, e la dimensione della lezione in aula in termini di tassonomia degli obiettivi (cfr Capitolo 3).

Queste concettualizzazioni, pur non riferendosi direttamente alla GCE, hanno fatto luce su alcuni elementi ad essa connessi ed emersi in letteratura, come la valutazione, la rilevazione di aspetti comunicativi, partecipativi e interattivi orientati alla cittadinanza e gli obiettivi didattici. La scelta di includerle nello studio è stata motivata dall'analisi della GCE da altri punti di vista, al fine di fornire un riferimento concettuale unitario alle singole evidenze della letteratura. Questa operazione ha ristretto il campo a tre elementi, che sono stati considerati fondamentali e imprescindibili del processo di rilevazione ed interpretazione del dato empirico nella seconda fase dello studio: obiettivi, contenuti e interazioni all'interno di una lezione in aula per la GCE.

In definitiva, la costruzione del quadro teorico dello studio, a partire dai riferimenti empirici presenti in letteratura, ha considerato i nodi concettuali più frequentemente dibattuti nel discorso accademico sulla GCE, con l'intento di non semplificarlo limitandone la complessità e multicomponenzialità. Le prospettive confliggenti nel settore ne hanno rilevato la natura contestata e mutevole; le difficoltà concettuali; le agende in competizione (tecnico-economica *versus* sociale e della giustizia globale) e il rischio di un'implicita prospettiva politica, economica e culturale dominante, che, a partire dall'imperialismo coloniale, domina ancora oggi la storia e la fisionomia di popoli, paesi e realizzazioni del cosiddetto "Sud del mondo". A ciò si aggiungono questioni collegate alle politiche scolastiche nazionali ed internazionali e all'economia dei finanziamenti per sostenere la GCE nelle scuole, in cui essa occupa un posto marginale, se non proprio assente.

La prima fase dello studio ha inquadrato la GCE all'interno di diversi settori di ricerca. L'adozione di molteplici approcci teorici e metodologici ha permesso di integrare le questioni analizzate in ambito accademico con il punto di vista della *policy* scolastica e con quello della pratica didattica. In ciascuno di essi, attori diversi, o *stakeholders*, hanno contribuito a definire la GCE, esplicitandone la natura e le finalità, a partire da un'azione individuale e collettiva che, del discorso educativo, scandisce contenuti, attività, relazioni e la stessa idea di scuola.

L'indagine empirica, esposta nella seconda parte della tesi (cfr Capitoli 4, 5, 6 e 7), ha ristretto il focus dell'analisi ad un contesto spazio-temporale definito, la lezione in aula nel suo orario "normale", che racchiude un'attività didattica finalizzata a promuovere un apprendimento

circoscritto in tempi brevi e in un ambito specifico.

L'esplorazione di alcune esperienze scolastiche (42 lezioni, 21 per contesto, programmate da sette insegnanti di otto classi australiane e cinque insegnanti di tre classi italiane) è stata ricondotta all'esigenza di descrivere una lezione curricolare per la GCE in quei sistemi educativi che, nonostante la sua assenza all'interno del curriculum, l'abbiano inclusa quale componente importante della propria *mission*, esplicitandola attraverso le documentazioni ufficiali e la partecipazione allo studio.

La descrizione dei diversi contesti scolastici, in Italia e in Australia (cfr Capitolo 5), e l'analisi ermeneutica, fatta a partire dalla trascrizione di tutte le lezioni e secondo le categorie di significato emerse dal quadro teorico (cfr Capitolo 6), hanno fornito una descrizione degli elementi "interrogati" dallo studio: approccio dell'insegnante per l'attuazione della GCE all'interno dell'educazione formale; questioni/problemi analizzati; tipo di interazioni; elementi comuni nel contesto italiano e in quello australiano. In particolare, essi hanno costituito il riferimento rispetto al raggio d'azione delle scelte compiute dagli insegnanti coinvolti, riportate a due aspetti: la pratica didattica in aula e il lavoro all'interno del contesto scolastico.

Per quanto riguarda il primo aspetto, le diverse lezioni hanno evidenziato una situazione fortemente differenziata nei due contesti. In Italia la quasi totalità delle insegnanti ha adottato un orientamento verso un modello di lezione più aperta e flessibile, improntata alla discussione e con un'impostazione laboratoriale, finalizzata allo sviluppo del pensiero critico e alla promozione delle relazioni e delle competenze trasversali, in linea con le tendenze della GCE e con le esigenze della società attuale. In Australia, al contrario, la maggior parte degli insegnanti ha selezionato un'impostazione frontale, direttiva e trasmissiva dei contenuti previsti dal curriculum.

Attraverso l'interpretazione dei risultati, le quarantuno lezioni in aula per la GCE sono state ricondotte a tre modelli, ricostruiti a partire dalla pratica didattica osservata e dal lavoro di confronto con i dodici insegnanti durante la fase di rilevazione dei dati, ampiamente descritti nel Capitolo 7. L'elemento distintivo più rilevante è stato l'obiettivo per il quale sono stati programmati, che solo in due è stato ricondotto esplicitamente alla GCE, e, in particolare, alla conoscenza dei problemi globali, analizzati nella loro interdipendenza con le dimensioni locale, regionale e nazionale (modello 2), e alla partecipazione attiva degli studenti (modello 3). Il primo modello, al contrario, ha promosso la conoscenza di un argomento curricolare all'interno della materia insegnata, senza riferimenti espliciti alle questioni della GCE. Coerentemente all'obiettivo, in ciascun modello di lezione gli insegnanti e gli studenti hanno assunto ruoli diversi. Mentre nel primo modello gli insegnanti hanno organizzato e trasmesso contenuti curricolari agli studenti, per i quali sono state programmate attività di ascolto ed esecuzione di esercizi e prove strutturate di valutazione, negli altri due spazi di confronto con (modello 2) e tra (modello 3) gli studenti sono stati predisposti al fine di un coinvolgimento attivo nelle questioni per la GCE. Le interazioni tra gli studenti, così come la condivisione di pensieri e punti di vista personali sulla cittadinanza attiva, anche in chiave globale, hanno caratterizzato preminentemente il terzo modello, e sono state presenti in minima parte anche nel secondo, ma non nel primo. Esse hanno necessitato di uno spazio-tempo sostanziale (da due a sei lezioni "estese") al fine di promuovere le capacità di partecipazione, ascolto ed attenzione in momenti meno strutturati rispetto a quelli tradizionali, di monitorare l'andamento della discussione e di gestire divergenze d'opinioni e liti.

Dal punto di vista degli interrogativi dello studio, l'analisi dei dati e l'interpretazione dei risultati hanno consentito di far luce sul tipo di approccio utilizzato dall'insegnante per attuare la

GCE all'interno dell'educazione formale e nella pratica didattica, sulle interazioni tra gli studenti promosse e sugli elementi emersi in entrambi i contesti, italiano ed australiano.

L'approccio utilizzato da tutti gli insegnanti per l'attuazione della GCE all'interno dell'educazione formale dei due contesti è stato integrato, e ha previsto la progettazione e la gestione della lezione nell'ambito della propria disciplina. L'elemento distintivo è stato l'obiettivo, in alcune inserito o integrato con quello curricolare, in altre, presenti solo in ambito italiano, sviluppato al di fuori del curriculum (interrogativo 1).

Nelle lezioni in aula per la GCE, gli insegnanti hanno selezionato alcune questioni comuni nei due contesti, come i flussi migratori e la sostenibilità, e altre diverse, come la globalizzazione, l'intercultura, la pace e i diritti umani (in Italia) e il cambiamento climatico globale e il vegetarianismo/veganismo (in Australia). La differenza tra le lezioni è stata determinata non tanto dalle questioni in sé, quanto dalle modalità selezionate per il loro sviluppo, che hanno fatto emergere elementi simili nei due contesti (es. disuguaglianza economica globale; ricchezza e povertà; consumo critico e consumismo) (interrogativo 2).

La programmazione di obiettivi di GCE (modelli 2 e 3) ha favorito la condivisione di pensieri e punti di vista personali da parte degli studenti e ha consentito di ottenere una partecipazione attiva e interattiva maggiore rispetto ad una lezione sviluppata entro i confini curricolari (modello 1) (interrogativo 3).

Gli aspetti comuni delle lezioni nel contesto italiano e in quello australiano, rilevanti in termini di GCE (modelli 2 e 3), sono stati tre.

In prima istanza, gli insegnanti hanno approfondito le questioni globali e della cittadinanza attraverso una riflessione che riguarda tutti da vicino e l'esplicitazione della propria posizione, espresse attraverso l'uso di verbi coniugati in prima persona e di pronomi personali e particelle pronominali. In letteratura, questo aspetto rimanda alla dimensione partecipativa implicita nella GCE che va oltre i singoli argomenti delle materie di studio.

In secondo luogo, gli insegnanti hanno adottato uno stile d'insegnamento flessibile all'interno delle lezioni, che sono state interpretate creativamente in funzione degli obiettivi programmati per la GCE, e non in maniera rigida, pedissequa riproposizione delle indicazioni curricolari. In letteratura, questo elemento è stato riportato all'assenza di linee guida curricolari condivise nell'ambito della didattica della GCE, che richiede agli insegnanti di trovare modalità creative per educare alla cittadinanza globale.

In terzo luogo, gli insegnanti hanno utilizzato "affermazioni normative" per incoraggiare gli studenti a compiere azioni di cittadinanza nella quotidianità (es. basare le opinioni sui propri pensieri; informarsi rispetto al contesto socio-politico attuale; limitare i consumi e la frequenza spasmodica di centri commerciali; ridurre il consumo di carne o di prodotti con olio di palma, come la Nutella®) e una volta compiuta la maggiore età (es. votare; protestare; ridurre l'uso delle auto; usare fonti di energia alternativa). Il rischio di adottare posizioni moraliste rispetto alle questioni della GCE potrebbe essere quello di limitare la riflessione all'incoraggiamento ad assumere comportamenti che dovrebbe essere giusto/buono fare, senza un corrispondente approfondimento di questi sul piano conoscitivo.

Le ipotesi di partenza, che, in linea con il quadro teorico, hanno ricondotto una lezione in aula per la GCE all'approfondimento di questioni globali e della cittadinanza globale mediante risorse non educative, collegamenti interdisciplinari e metodologie partecipative e attive, sono state confermate solo per le lezioni dei modelli 2 e 3.

In definitiva, i principali risultati dello studio suggeriscono che vi sia un forte legame fra la



programmazione di obiettivi di GCE e l'attivazione personale degli studenti in termini partecipativi e interattivi.

Trattandosi di uno studio esplorativo-descrittivo, ulteriori studi potrebbero chiarire i meccanismi tramite i quali determinate questioni globali e della cittadinanza globale (disuguaglianza economica e sociale, diritti umani, sostenibilità, intercultura, pace e azioni di cittadinanza orientate ad essi), programmate dall'insegnante e sviluppate attraverso metodologie specifiche, influenzino la partecipazione attiva degli studenti in termini di frequenza e lunghezza del parlato.

Per quanto riguarda il secondo aspetto, il lavoro di tutti i docenti, in entrambi i contesti, è stato concepito ed espletato all'interno della lezione in aula, concepita come "sistema chiuso" rispetto all'istituzione scolastica e al contesto sociale più ampio. In questo quadro, la dimensione olistica, transdisciplinare ed ecologica della GCE è risultata estremamente limitata, promuovendo azioni che, anche laddove abbiano sviluppato un clima di classe aperto alla discussione e un'azione didattica flessibile, hanno assunto una connotazione esclusivamente educativa, priva di connessioni con il mondo esterno o poco orientate ad esperienze di cittadinanza. Da questo punto di vista, la potenzialità trasformativa della GCE è risultata imbrigliata all'interno di un sistema scolastico tradizionale limitato da contorni organizzativi e didattici fissi, da un paradigma della lezione consolidato e dalla trasmissione della conoscenza secondo binari consolidati.

L'aspetto critico portato alla luce dall'impostazione "tradizionale" delle lezioni ha assunto una doppia connotazione nel presente studio. Da un lato, ha evidenziato come la responsabilità della GCE sia stata assunta unicamente dal singolo insegnante, che ha dato prova di un livello consistente di impegno, motivazione, entusiasmo, conoscenza delle questioni dell'attualità e attivismo civico e di cittadinanza all'interno della comunità locale, nazionale e globale rispetto ai problemi ambientali e di equità, dall'altro ha fatto risaltare le falle di un sistema che non supporti la sua portata innovativa attraverso il lavoro collegiale e la condivisione della leadership educativa.

L'analisi dei diversi sistemi scolastici ed educativi ha delineato un ulteriore punto critico in entrambi i contesti: la disconnessione delle pratiche didattiche in aula con un'azione di riflessione, progettazione e confronto rispetto alla costruzione di una comunità scolastica che operi in maniera congiunta e sinergica per la GCE. L'esigenza di estendere le pratiche didattiche al contesto scolastico appare imprescindibile per promuovere le finalità trasformative della GCE, che richiede d'esser programmata, realizzata e valutata dalla comunità scolastica nel suo complesso, nell'interazione ed interdipendenza con quella sociale più ampia.

In definitiva, il presente studio è partito dall'esigenza conoscitiva di esplorare le pratiche didattiche per la GCE, e alcune suggestioni, come esposto più dettagliatamente nell'analisi, sono state offerte nei termini di:

- come i soggetti della lezione (insegnanti e studenti) abbiano interpretato una lezione in aula per la GCE in due contesti storico-geografici, politici, economici e socio-culturali differenti;
- come la pratica didattica sia stata in linea con le elaborazioni teoriche ed empiriche prodotte in ambito accademico e riportate nel quadro teorico;
- quali implicazioni possano essere configurate rispetto ad un'azione didattica per la GCE.

Le indicazioni per una lezione orientata alla GCE hanno riguardato l'importanza d'assumere una prospettiva critica, l'esigenza di esplorare le proprie opinioni e confrontarle all'interno di spazio dedicato alle relazioni sia con l'insegnante che tra studenti, e la centralità della formazione

e del confronto professionali su queste tematiche, approfondite nel capitolo successivo.

Sulla base dei risultati emersi, è possibile delineare tre ambiti di sviluppo per l'analisi delle tematiche trattate dallo studio. Il primo potrebbe verificare l'esistenza dei tre modelli di lezione per la GCE nella pratica didattica, e, in particolare, stabilire se esista una relazione tra la programmazione di obiettivi, contenuti e strategie didattiche attive e partecipative, come evidenziati nei modelli 2 e 3, e l'attivazione degli studenti in termini di partecipazione attiva e interazioni tra pari, producendo differenze significative con le caratteristiche di una lezione sviluppata entro i confini disciplinari e curricolari (modello 1). Il secondo potrebbe stabilire indicatori di GCE, verificati a livello internazionale e globale, al fine di valutare i risultati dell'insegnamento della GCE. L'ultimo potrebbe esplorare obiettivi, contenuti e interazioni delle lezioni per la GCE all'interno di un contesto geografico agli ultimi posti nella classifica globale dello Sviluppo Umano, con limitate risorse economiche e nei sistemi sanitario e d'istruzione, al fine di verificare l'esistenza di elementi riconducibili ad una GCE critica o ad un orientamento secondo la lente della giustizia sociale.

Il problema della pratica didattica della GCE, tuttavia, rimane aperto. Nel loro già citato contributo, Torres e Bosio (2020) definiscono la GCE come “a gateway for new possibilities for education [...] in the twenty-first century in the era of globalization” (p.111). Il termine “gateway”, che indica letteralmente un'apertura all'interno di una recinzione o oltre una parete sbarrata da un cancello, rimanda alla portata innovativa della GCE, emersa in letteratura come suo aspetto intrinseco, la cui realizzazione presuppone una trasformazione radicale del sistema educativo. La suggestione dello studio, non verificata poiché, pur inserita nella trattazione, non è stata sufficientemente approfondita come elemento a sé, è che la GCE, fino a quando non sarà inclusa nei curricoli, rischierà di non oltrepassare quel “gateway”, ridotta a scelta individuale e opzionale di pochi, e sempre un passo indietro rispetto a quei “contenuti” o “nuclei tematici” menzionati dai curricoli, programmati, valutati nei documenti finali di valutazione (o pagelle), riproposti dai libri di testo e presenti nelle versioni ufficiali degli argomenti disciplinari, che, pur nell'autonomia e libertà concesse agli insegnanti, “non possono essere tralasciati”.

La GCE, laddove sia inclusa nelle *policy* nazionali, ne rinnova il mandato sociale, promulgando i fondamenti di una scuola globale, sostenibile, inclusive e di qualità, all'interno della quale riposizionare il ruolo di tutti gli insegnanti, educatori di cittadinanza globale, “da stecca a giocatore di biliardo” (Bauman, 2010, p.130), componente ineliminabile, ma non esclusiva, di qualsiasi trasformazione che investa la realtà educativa.

Questa suggestione ha trovato alcune evidenze nello studio rispetto al fatto che, proprio a partire dal lavoro svolto quotidianamente in aula, la scuola possa iniziare a raccogliere una delle sfide più importanti poste dalla società attuale: quella di scegliere la GCE come aspetto centrale del processo d'insegnamento/apprendimento, elemento del curriculum, valore all'interno della cultura e delle più ampie finalità della scuola e azione trasformativa di problemi/questioni locali, regionali, nazionali e globali. E, dopo averla scelta, tornare, poi, a chiedersi: “What should we do next?” (Jickling & Starling, 2017, p.5).

## Oltre lo studio. Alcune indicazioni per una lezione in aula per la GCE

Sulla base dei risultati dell'analisi, il lavoro di tesi si conclude con alcune indicazioni per la pratica didattica al fine di programmare una lezione in aula orientata alla GCE. Esse riguardano quegli aspetti delle lezioni rispetto ai quali gli studenti abbiano espresso una partecipazione maggiore in termini di durata e quantità del parlato (numero e lunghezza delle battute). Sia pure la finalità dello studio non sia stata quella di produrre risultati generalizzabili, esso ha comunque portato all'attenzione alcune evidenze che potrebbero essere approfondite in ricerche successive sulla didattica della GCE.

### *Da un altro punto di vista. L'importanza d'assumere una prospettiva critica*

*Evento 1.* Una professoressa di Italiano, dopo un'inchiesta dell'Ufficio Scolastico provinciale, ha subito un provvedimento disciplinare per non aver monitorato la videoproiezione dei suoi alunni quattordicenni i quali, in occasione della Giornata della Memoria, avevano paragonato il contesto storico del fascismo alla situazione politica corrente<sup>501</sup>.

*Evento 2.* La comandante della nave di una ONG è stata arrestata per aver violato l'articolo 1100 del codice della navigazione, relativo alla resistenza/violenza contro navi da guerra. L'accusa è stata quella di essere entrata in un porto senza autorizzazione e violando l'alt della Guardia di Finanza al fine di far sbarcare quarantuno migranti africani che si trovavano in mare da sedici giorni.

*Evento 3.* Uno studioso di scienze statistiche ha scritto un saggio sulla questione ambientale, prendendo in rassegna quelli che lui definisce come falsi miti ed esagerazioni sulle condizioni del pianeta terra. La sua tesi di fondo è che, da un punto di vista ambientale, la terra non sia affatto in pericolo, anzi, che essa goda di uno stato di salute migliore rispetto al passato (es. allungamento delle aspettative di vita, acqua e aria più pulita, aumento delle foreste), e che problemi come inquinamento, minacce alla biodiversità o deforestazione in realtà non esistono.

Questi sono solo pochi esempi di eventi tratti dall'attualità dell'anno 2019, connessi a questioni socio-politiche più ampie, quali la politica sull'immigrazione o i cambiamenti ambientali, riportati dalla scrivente.

La tabella 1 riporta gli stessi eventi descritti da fonti diverse.

**Tabella 1** Alcuni eventi dell'attualità dell'anno 2019 descritti da fonti diverse

| <i>Evento 1. La sospensione della professoressa d'Italiano</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| La professoressa Dell'Aria è stata sospesa perché ha fatto una parte fondamentale del proprio dovere: insegnare ai ragazzi a pensare con la propria testa e a manifestare in piena libertà le proprie opinioni. Qualcuno forse ha la memoria corta e ci vuole riportare indietro nel tempo, quando in Italia non era consentito manifestare liberamente le proprie idee. Proprio per prevenire il rischio della censura di regime, tuttavia, la nostra Costituzione, con l'articolo 21, ha messo nero su bianco che tutti devono avere "diritto di manifestare liberamente il proprio pensiero con la parola, lo scritto e ogni altro mezzo di diffusione". Non accettiamo quindi <b>bavagli o intimidazioni</b> , soprattutto se si entra nelle aule delle nostre scuole e si manda ai ragazzi e ai loro insegnanti un messaggio distorto e pericoloso, come avvenuto a Palermo, di <b>repressione del pensiero critico</b> . |

<sup>501</sup> Il riferimento, in particolare, era relativo alla promulgazione delle leggi razziali del 1938, paragonate al decreto sicurezza del 2018.

Chiediamo quindi al Governo di attivarsi per l'immediata reintegrazione della professoressa Dell'Aria e che in ogni scuola e ogni altro luogo del Paese sia garantita la **libertà di espressione** e il **diritto di parola di tutti**.

*Change.org. La piattaforma di petizioni. E tu cosa cambierai?*<sup>502</sup>

È diventato un caso la vicenda della professoressa sospesa a causa di un video in cui alcuni studenti paragonavano Matteo Salvini al Duce. Una docente d'italiano in servizio all'istituto tecnico industriale "Vittorio Emanuele III" di Palermo, Rosa Maria Dell'Aria, è stata sospesa per 15 giorni con stipendio dimezzato per non aver vigilato sulla produzione di un filmato realizzato dai suoi alunni lo scorso 27 gennaio, in occasione della Giornata della memoria. Nel filmato si accostava la promulgazione delle leggi razziali del 1938 al decreto sicurezza del ministro dell'Interno in carica. La decisione è stata assunta dall'Ufficio scolastico provinciale di Palermo dopo che il caso era stato sollevato nei mesi scorsi, tramite i social, da un **attivista di destra**, Claudio Perconte. Attorno all'insegnante si sono stretti diversi colleghi che le hanno espresso solidarietà. **Commenti alla vicenda sono giunti dal mondo politico e sindacale**. Tra i tanti quello di Mila Spicola, **insegnante e pedagoga**, candidata alle Europee 2019 per il **Pd**, la quale via Twitter ha espresso solidarietà alla collega, in una "**vicenda grottesca e pericolosa**". Il sindaco di Palermo Leoluca Orlando invece ha definito il provvedimento disciplinare un "**atto immotivato**".

*Il Tempo, quotidiano Indipendente*<sup>503</sup>

### **Evento 2. L'arresto della comandante della nave di una ONG**

Oggi le manette, poi il carcere e il processo per direttissima. Carola Rackete, 31enne capitano della Sea Watch, è stata arrestata a Lampedusa nella notte per aver condotto in porto la nave con a bordo 40 migranti nonostante gli intimati più volte dalla Guardia di finanza. Per le è scattata la flagranza di reato per **violazione dell'Articolo 1100 del codice della navigazione: resistenza o violenza contro nave da guerra**, con pena che parte dai 3 e arriva ai 10 anni. [...] Alla capitana potrebbe venire contestato anche il tentato naufragio per aver speronato una motovedetta della Guardia di Finanza che cercava di impedire la manovra di attracco. A prelevare personalmente la Rackete a bordo della Sea Watch è stato il comandante della tenenza di Lampedusa delle Fiamme Gialle, luogotenente Antonino Gianni, con l'ausilio di altri 4 finanzieri, notificandole in caserma il **verbale di arresto**. La 31enne volontaria della ONG potrebbe adesso essere trasferita nel carcere di Agrigento in attesa delle decisioni della Procura di Agrigento che coordina l'inchiesta.

*Libero, quotidiano*<sup>504</sup>

**Giustizia è fatta. Matteo Salvini esulta per l'arresto di Carola Rackete**, la capitana della Sea Watch 3 in manette a Lampedusa dopo la **manovra spericolata** con la quale ha forzato il blocco e ha attraccato al porto di Lampedusa. "**Abbiamo chiesto l'arresto di una fuorilegge che questa notte ha anche messo in pericolo la vita delle forze dell'ordine italiane, la multa per questa ONG straniera, il sequestro della nave che ha finito di andare in giro per il Mediterraneo a infrangere le leggi e la distribuzione di tutti gli immigrati in altri Paesi europei**". Quindi mi sembra che giustizia sia fatta", ha detto il ministro dell'Interno al *Gr1*. Poi, in una diretta Facebook, ha accusato direttamente l'ONG di aver compiuto "**un atto criminale, un atto di guerra**" contro "**uomini in divisa**". E ha aggiunto che "**fortunatamente nessuno si è fatto male ma si è rischiato il morto**" e "**un disastro**".

*Il Giornale*<sup>505</sup>

### **Evento 3. "L'ambientalista scettico" di Bjorn Lomborg**

Probabilmente è il **libro più importante sull'ambiente mai scritto**. (*The Daily Telegraph*, Regno Unito, 27/08/2001). Questo è uno dei libri più preziosi sulla politica - non solo sull'ambiente - che sia stato scritto per un lettore intelligente negli ultimi dieci anni. "**L'ambientalista scettico**" è un **trionfo**. (*The Economist*, 9 giugno 2001) "**L'ambientalista scettico**" è l'opera più significativa sull'ambiente. È un risultato **magnifico**. (*Washington Post Book World*, 21 ottobre 2001)

*Bjorn Lomborg. Get the facts straight*<sup>506</sup>

<sup>502</sup> "Libertà d'espressione a scuola e in Italia: la prof Dell'Aria torni subito al suo lavoro". Disponibile all'indirizzo <https://www.change.org> [23/11/2020].

<sup>503</sup> "Studenti accostano Salvini al duce, prof sospesa diventa un caso". Disponibile all'indirizzo <https://tv.iltempo.it/tv-news/2019/05/16/video/studenti-accostano-salvini-al-duce-prof-sospesa-diventa-un-caso-1155082/> [23/11/2020].

<sup>504</sup> "Sea Watch, Carola Rackete dopo l'arresto rischia carcere e processo per direttissima". Disponibile all'indirizzo <https://www.liberoquotidiano.it/news/italia/13478501/sea-watch-carola-rackete-arresto-carcere-processo-direttissima-legge-italiana-lampedusa.html> [23/11/2020].

<sup>505</sup> "Salvini: 'Da ONG è atto di guerra, abbiamo rischiato il morto'". Disponibile all'indirizzo <https://www.ilgiornale.it/news/cronache/salvini-arrestata-fuorilegge-1718466.html> [23/11/2020].

<sup>506</sup> "The Skeptical Environmentalist. Measuring the Real State of the World". Disponibile all'indirizzo <https://www.lomborg.com/skeptical-environmentalist> [23/11/2020].

Il libro di Lomborg è stato **bocciato pubblicamente** dall'ente “**Comitato danese per la disonestà scientifica**”, con l'accusa che l'autore ha violato le **norme del buon comportamento scientifico**. Secondo gli scienziati del comitato, Lomborg ha violato queste norme nel **citare nel suo libro solo i dati a sostegno della sua tesi, omettendo tutto ciò che la contrasta**. Ma a parte questa bocciatura del sistema di indagine con cui ha portato avanti la sua tesi [...], degli scienziati hanno analizzato punto per punto le affermazioni di Lomborg dimostrando come egli abbia **mal interpretato dei dati e delle statistiche**, che a volte erano fuori luogo a volte sbagliate.

*Lifegate*<sup>507</sup>

Com'è possibile notare, gli eventi dell'attualità non sono mai neutri, ma sollevano posizioni spesso contrastanti. Applicando questo ragionamento ad una lezione in aula su di essi e orientata alla GCE, potrebbe verificarsi che un insegnante presenti agli studenti solo i dati a sostegno di una tesi, senza nominare, approfondire o valutare quelle contrarie o opposte.

L'esigenza di considerare punti di vista diversi è in linea non solo con la formazione di una propria opinione, ma anche con la promozione di competenze civiche e di cittadinanza e di cittadinanza globale attraverso l'adozione del paradigma della complessità<sup>508</sup>.

In termini di insegnamento, questo vuol dire non limitarsi all'esposizione di fatti ed argomenti “ufficiali”, ma prevedere uno spazio per il confronto con prospettive non “mainstream”, escluse dai testi o dai programmi scolastici, attraverso le quali immaginare alternative possibili delle questioni geo-politiche, storiche o sull'attualità, senza ridurle a prospettive binarie. In assenza di questa presa di posizione “multi-prospettica”, il rischio è che anche un clima di classe aperto alla discussione possa ridursi ad uno scambio di battute del tipo “pro” o “contro”, rafforzando posizioni contraddittorie o dualistiche che nulla hanno a che vedere con la complessità delle questioni globali.

Tra gli aspetti “non ufficiali”, infine, la riflessione critica dovrebbe investire la consapevolezza che le attuali strutture di potere globale rispecchino ancora oggi squilibri e disuguaglianze, promuovendo, in tal senso, azioni di cittadinanza non limitate all'espressione di “buoni sentimenti” o di forme di “aiuto” occasionale, ma orientate alla trasformazione sociale.

### ***Spazio per le interazioni fra studenti***

In una lezione orientata alla GCE, il processo d'insegnamento/apprendimento dev'essere orientato tanto ai contenuti quanto alle relazioni, co-costruite assieme agli studenti. Questo non significa eliminare l'impostazione didattica frontale, ma prevedere nuove e diverse modalità di promozione e fruizione della conoscenza in cui gli studenti assumano un ruolo attivo e partecipativo. Come emerso dall'analisi, infatti, se da un lato gli studenti hanno una propria idea del mondo e, quando messi nella condizione di farlo, esprimono il proprio punto di vista

<sup>507</sup> “Scienziati contro ‘L'ambientalista scettico’ di Bjorn Lomborg”. Disponibile all'indirizzo [https://www.lifegate.it/persone/news/scienziati\\_contro\\_l\\_ambientalista\\_scettico\\_di\\_lomborg1](https://www.lifegate.it/persone/news/scienziati_contro_l_ambientalista_scettico_di_lomborg1) [23/11/2020].

<sup>508</sup> Per Dorio (2018), ad esempio, l'analisi di una stessa questione legata alla GCE secondo prospettive diverse da parte di piccoli gruppi di studenti, da presentare e confrontare con la classe, incoraggia una discussione “vivace e in profondità” (“lively and deep”) ed una visione critica che permetta di pensare la società in maniera più sfumata e globalmente, al di là dei propri punti di vista occidentali (“think past our western-centered views and see education and society more nuanced and globally”) (p.15). Ogni gruppo che espone esplicita: argomentazioni principali; legittimità dei dati o delle prove utilizzate a sostegno delle argomentazioni; uso di citazioni; riflessioni sui fondamenti ideologici e/o teorici dell'argomento/sfondo e sulla posizione assunta dall'autore (o autori); critiche di gruppo delle argomentazioni; visioni alternative, ovvero come il gruppo avrebbe insegnato l'argomento. Al termine di ogni presentazione, gli altri studenti sono incoraggiati a fornire un feedback, a porre domande e a collegare le tematiche emerse ai loro articoli e letture fatte.

attivandosi a livello personale e sentendosi coinvolti in prima persona dalle questioni della GCE, dall'altro necessitano ancora di essere guidati nella ricerca delle nuove informazioni e nella modalità diverse attraverso le quali queste vengono integrate, organizzandone i pensieri<sup>509</sup>.

La discussione tra e con gli studenti, in tal senso, non può avvenire nel vuoto, ma va pianificata all'interno della lezione per non rischiare di ridursi ad un'interazione comunicativa domanda-risposta che duri il tempo di pochi secondi.

Le domande per promuovere processi di analisi, sintesi, valutazione e creazione andrebbero declinate all'interno di un contesto spazio-tempo specifico, istituito con due obiettivi:

- in un primo momento, riflettere e “connettersi” alla questione, analizzandola secondo punti di vista contrastanti e conflittuali, verificandone fonti e validità e proponendo visioni, questioni o domande alternative che escludano quelle “ovvie”, “naturali”, “scontate”;
- in un secondo momento (e solo dopo aver verificato che ci sia stato un lavoro di analisi, sostenuto da fonti valide o da un'organizzata presentazione del materiale), discutere attraverso il “questioning”, il parlato degli studenti (“student talking time”), l'espressione della propria idea o lo scambio tra studenti.

L'elemento distintivo non è tanto la formulazione aperta o chiusa, ma l'obiettivo con cui la domanda venga istituita da parte dell'insegnante: attivare processi di rievocazione del contenuto memorizzato o, al contrario, analizzare e valutare gli argomenti approfonditi. Quest'ultima tipologia di domande è descritta nella letteratura del clima di classe aperto come stimolo che provochi un salto in avanti più che all'indietro (per il recupero della risposta già codificata in memoria), in grado di attivare il pensiero (Minuto & Ravizza, 2008).

In definitiva, le interazioni fra studenti orientate alla GCE sono legate a contenuti per la GCE che richiedono di essere compresi, interpretati, ricreati ed espressi, nella loro dimensione socio-politica, geografica, storica, sociale, ambientale ed interculturale.

### ***La buona relazione fra insegnante e studenti***

Collegata all'interazione fra studenti, anche la relazione con l'insegnante è un requisito essenziale per promuovere competenze civiche e di cittadinanza, in particolare per far sì che gli studenti si impegnino e partecipino alla vita di classe. Essa, lungi dall'essere frutto di una predisposizione individuale dell'insegnante, va costruita e programmata quale parte integrante delle attività della classe. Il clima di classe aperto alla discussione, ad esempio, rappresenta una delle modalità con cui l'insegnante può costruire e consolidare tale relazione, coinvolgendo gli studenti all'interno d'un contesto di relazioni positive.

Se da un lato l'insegnante rappresenta il perno attorno cui ruota la promozione di competenze civiche e di cittadinanza<sup>510</sup>, dall'altro quest'ultima non può né dovrebbe limitarsi alla *singola* lezione di quel *singolo* insegnante, richiedendo un approccio integrato a beneficio dello sviluppo

---

<sup>509</sup> Entrambi questi aspetti sono presenti in letteratura. Harwood (1991), ad esempio, riporta come gli studenti percepiscano i limiti di una lezione su questi temi focalizzata sulla spiegazione di compiti o concetti da parte degli insegnanti, e indichino come soluzione la creazione di uno spazio aggiuntivo per discutere e risolvere problemi complessi e multidisciplinari. Sulla stessa linea, per Kuang et al. (2018) la creazione di “aule ricche di conoscenza” richiede da un lato di focalizzarsi sui contenuti da trasmettere, dall'altro di coinvolgere gli studenti, attivando processi interattivi e di comunicazione (p.37).

<sup>510</sup> Il riferimento è al fatto che è sempre l'insegnante a dover programmare quanto avviene a lezione, anche quando essa preveda attività che coinvolgano gli studenti e ne promuovano l'interazione.

dei singoli, delle loro scuole e della società di tutti. Anche in questo caso, una *buona* relazione è condizione necessaria per la creazione di un clima di classe aperto alla discussione, ma non è l'unico elemento che va programmato.

### ***L'esplorazione delle proprie opinioni***

L'esplorazione delle proprie opinioni è un ulteriore elemento da programmare all'interno delle lezioni in aula orientate alla GCE, ricorrente nella letteratura e nelle concettualizzazioni del quadro teorico dello studio. In riferimento alla riflessione critica sopra riportata, il termine "opinione" rischia di assumere una valenza negativa ove associato al significato del linguaggio comune, in cui esso si afferma per contrasto ai fatti, a qualcosa che appartiene all'ambito scientifico o di cui v'è assoluta certezza. Al contrario, la formazione della propria opinione assume qui un senso positivo e dialettico: riguarda, cioè, una personale interpretazione di fatti o fenomeni che si ritiene "vera fino a prova contraria", nella consapevolezza dell'impossibilità di averne la certezza e della sua "heisenberghiana" indeterminazione<sup>511</sup>. Nella sua più ampia concettualizzazione, quindi, la formazione della propria opinione implica, nel contempo, l'apertura verso altre opinioni o interpretazioni dei fatti, anche e soprattutto quando diverse, e ad uno scambio d'idee che può avvenire in determinato momento storico (da cui l'uso dei sintagmi *opinione corrente, dominante o pubblica*).

Sulla base di tali accezioni, pertanto, la formazione e lo scambio di opinioni in classe presuppongono la conoscenza, la comprensione e lo sviluppo di un pensiero critico sulle questioni dell'attualità, nelle sue dimensioni interconnesse di locale e globale. In altri termini, gli studenti, per formare la propria opinione su una questione, devono prima capirla e analizzarla da diversi punti di vista, e successivamente verificarla, esprimendola e confrontandola al fine di evitare gli errori di giudizio in cui si incorre quando, per ragioni percettive, cognitive o motivazionali, non si utilizzino tutte le informazioni necessarie per comprendere la realtà sociale<sup>512</sup>.

### ***Tempo per la riflessione***

In conclusione, come dipanato attraverso i vari aspetti, l'attenta programmazione che la GCE richiederebbe fa emergere da più parti la necessità di una formazione per gli insegnanti. Lo studio

---

<sup>511</sup> Il sostantivo è utilizzato nell'accezione fornitagli dal fisico tedesco Heisenberg, il cui principio sancisce l'impossibilità di misurare con certezza un fenomeno. Per un approfondimento del principio di Heisenberg, cfr. [http://www.treccani.it/enciclopedia/principio-di-indeterminazione\\_%28Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/principio-di-indeterminazione_%28Enciclopedia-della-Scienza-e-della-Tecnica%29/) [25/02/2020].

<sup>512</sup> Nell'ambito della psicologia sociale, ad esempio, Attili (2000) illustra due modalità percettive e cognitive dell'individuo rispetto al sociale: le euristiche di giudizio e gli schemi e le categorizzazioni. Le euristiche di giudizio sono scorciatoie mentali usate per valutare una situazione particolarmente complessa senza avere accesso a tutte le informazioni di cui si avrebbe bisogno; esse da un lato aiutano nel difficile processo di elaborazione delle informazioni dall'altro sono fonti di errori sistematici, con ricadute sui comportamenti e sugli atteggiamenti. Gli schemi e le categorizzazioni sono un insieme strutturato e organizzato di conoscenze che guida l'elaborazione e l'interpretazione dell'ambiente, influenzando i processi percettivi, attentivi, di codifica e di memoria. Essi, inoltre, possono guidare le azioni sociali facendo sì che l'ambiente corrisponda alla propria interpretazione dei dati, poiché risultato di una ricerca selettiva che confermi solo le ipotesi (*profezie autoavverantesi*). Nell'ambito della GCE, ad esempio, il rischio è quello di sovrastimare i messaggi veicolati dai social con l'implicito che "un'opinione ripetuta un numero sufficiente di volte diventa verità, accettata e condivisa da tutti" (<https://www.economia.com/bias-della-disponibilita-esempi/>).

ha mostrato come per “fare GCE” non basti parlare di questioni globali o “vestire di nuovo” la didattica con metodologie partecipative e interattive né, tantomeno, affermare di farlo, ma senza riferimenti espliciti ed esplicitati. Evans (2004; 2006), ad esempio, ha riscontrato un’incongruenza tra gli obiettivi dichiarati (“stated goal”) e le pratiche didattiche realizzate (“preferred practices”); la sua ipotesi è che gli obiettivi di apprendimento in materia di educazione alla cittadinanza siano così ampi da indurre gli insegnanti a fare semplicemente delle scelte (“simply make choices”) per coprire alcuni elementi del programma curricolare attraverso modalità praticabili nella realtà quotidiana della classe (“in ways that are workable for the day-to-day classroom realities”) (p.428).

Gli insegnanti, pertanto, dovrebbero disporre di un tempo e di uno spazio per riflettere sui propri modelli didattici in questo campo, i quali sostanziano, in modalità più o meno consapevoli, obiettivi, contenuti, pratiche e strategie messe in campo quotidianamente, al fine di adottare un atteggiamento aperto al dubbio che interroga, in ogni caso, quanto “siamo all’altezza dei problemi odierni” (Galimberti, 1990, p.63).



## Riferimenti bibliografici

Abowitz, K. K., & Harnish, J. (2006). Contemporary discourses of citizenship. *Review of Educational Research*, 76(4), 653-690.

Adichie, C. A. (2009). *The Danger of a Single Story*. Disponibile all'indirizzo [https://www.ted.com/talks/chimamanda\\_ngozi\\_adichie\\_the\\_danger\\_of\\_a\\_single\\_story/transcript?language=it#t-14296](https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=it#t-14296) [21/11/2020].

Agrusti, G. (2009). *Idola theatri e indagini comparative internazionali*. CADMO, *Giornale italiano di Pedagogia sperimentale*, 1, 35-46.

Al-Maamari, S. (2014). Education for Developing a Global Omani Citizen: Current Practices and Challenges. *Journal of Education and Training Studies*, 2(3), 108-117.

Amadeo, J., Torney-Purta, J., Lehmann, R., Husfeldt, V., & Nikolova, R. (2002). *Civic knowledge and engagement: An IEA study of upper secondary students in sixteen countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Development Education Policy and Practice*, 3(1), 40-51.

Anderson, A. (2019). Advancing Global Citizenship Education Through Global Competence and Critical Literacy: Innovative Practices for Inclusive Childhood Education. *SAGE Open*, 9(1), 7

Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Raths, J., & Wittrock, M. C. (eds) (2001). *A taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Addison Wesley Longman.

Andreotti, V. (2011). (Towards) decoloniality and diversity in global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4).

Andreotti, V., & de Souza, L. M. T. M. (Eds.) (2012). *Postcolonial perspectives on global citizenship education*. New York, NY: Routledge.

Andreotti, V., & Pashby, K. (2013). Digital Democracy and Global Citizenship Education: Mutually Compatible or Mutually Complicit? *The Educational Forum*, 77(4), 422-437.

Appleyard, N., & Mclean, L. (2011). Expecting the Exceptional: Pre-Service Professional Development in Global Citizenship Education. *International Journal of Progressive Education*, 7(2), 6-32.

Arshad-Ayaz, A., Andreotti, V., & Sutherland, A. (2017). A Critical Reading of "The National Youth White Paper on Global Citizenship": What Are Youth Saying and What Is Missing? *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(2), 19-36.

Arthur, J. (2014). The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age. In Jana De Poorter, J. & Aguilar-Forero, N. (2019). The emergence of global citizenship education in Colombia: lessons learned from existing education policy. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 1-19.

Arya, D., & Parker, J. (2015). Dialogic Action in Climate Change Discussions: An International Study of High School Students in China, New Zealand, Norway and the United States. *Dialogic Pedagogy*, 3, 1-27.

Atkinson, J., & Heritage, J. (1999). Transcript Notation - Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. *Aphasiology*, 13(4-5), 243-249.

Attili, M.G. (2000). *Introduzione alla psicologia sociale*. Roma: Seam Edizioni.

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2011). *The Australian Curriculum*. Disponibile all'indirizzo <http://www.acara.edu.au/curriculum/curriculum.html> [12/02/2020].

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2012). *Guide to understanding ICSEA*. Disponibile all'indirizzo [http://www.saasso.asn.au/wp-content/uploads/2012/08/Guide\\_to\\_understanding\\_ICSEA.pdf](http://www.saasso.asn.au/wp-content/uploads/2012/08/Guide_to_understanding_ICSEA.pdf) [25/08/2020].

Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2018). *ICSEA 2017: Technical Report*. Disponibile all'indirizzo [https://myschool.edu.au/media/1635/icsea\\_2017\\_technical\\_report.pdf](https://myschool.edu.au/media/1635/icsea_2017_technical_report.pdf) [25/08/2020].

Avery, P., Levy, S., Simmons, A., & Scarlett, M. (2012). Adolescents' Conceptions of Democracy in Central/Eastern Europe and the United States. *Journal of International Social Studies*, 2(2), 25-51.

Baldacci, M. (1994). *Insegnare a programmare*. Milano: Ethel.

Bamber, P., Bullivant, A., Clark, A., & Lundie, D. (2018). Educating Global Britain: Perils and Possibilities Promoting "National" Values through Critical Global Citizenship Education. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 433-453.

Banaji, Shakuntala, & Buckingham, David. (2010). Young People, the Internet, and Civic Participation: An Overview of Key Findings from the CivicWeb Project. *International Journal of Learning and Media*, 2(1), 15-24.

Bandura, A. (1996). Personal and collective efficacy in human adaptation and change. *International Journal Of Psychology*, 31(3-4), 3251.

Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), 164-180.

Banta, R. D. Jr. (2017). Innovative Approaches to Global Citizenship Education: APCEIU's Experience. *Childhood Education*, 93(6), 446-456.

- Barber, C., Sweetwood, S., & King, O. (2015). Creating classroom-level measures of citizenship education climate. *Environments Research*, 18(2), 197-216.
- Bellino, M. J. (2018). Is Development “The New Peace”? Global Citizenship as National Obligation in Postwar Guatemala. *Anthropology and Education Quarterly*, 49(4), 371-393.
- Bickmore, K. (1993). Learning Inclusion/Inclusion in Learning: Citizenship Education for a Pluralistic Society. *Theory and Research in Social Education*, 21(4), 341–384.
- Biondi, G., Mosa, E., & Panzavolta, S. (2009). Autonomia e innovazione: scenari possibili tra teoria e pratica. *Programma Education. FGA Working Paper*, 16 (2/2009).
- Bîrzéa, C., Kerr, D., Mikkelsen, R., Pol, M., Froumin, I., Losito, B., & Sardoc, M. (2004). *All-European Study on Education for Democratic Citizenship Policies*. Strasbourg: Council of Europe. Disponibile all’indirizzo [http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/AllEuropeanStudyEDCPolicies\\_En.pdf](http://www.edchreturkey-eu.coe.int/Source/Resources/Pack/AllEuropeanStudyEDCPolicies_En.pdf) [11/02/2020].
- Blackmore, C. (2016). Towards a pedagogical framework for global citizenship education. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8 (1).
- Blankenship, G. (1990). Classroom Climate, Global Knowledge, Global Attitudes, Political Attitudes. *Theory And Research In Social Education*, 18(4), 363-86.
- Bloom, B. S. (1976). *Human characteristics and school learning*. (L. Fontana Tomassucci, trad.). New York: McGraw-Hill.
- Bosio, E. A., & Torres, C. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy Futures in Education*, 17(6), 745-760.
- Brady, A. (2006). University Language Study for Civic Education: A Framework for Students’ Participation to Effect Individual and Social Change. *Language Awareness*, 15(4), 229-243.
- Bruce, J., North C., & FitzPatrick J. (2019). Preservice teachers’ views of global citizenship and implications for global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 17(2), 161-176.
- Bruner, J. S. (1982). The Language of Education. *Social Research*, 49(4), 835.
- Bruner, J. S. (1966/1968). *Studies in Cognitive Growth. A collaboration at the Center for Cognitive Studies*. Tr. It. Lo sviluppo cognitivo (2° ed). Roma: Editore Armando Armando.
- Buchanan, J., BurrIDGE, N., & Chodkiewicz, A. (2018). Maintaining global citizenship education in schools: A challenge for Australian educators and schools. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(4), 51-67.
- Burns, A. (1990). Focus on language in the communicative classroom. In G. Brindley (ed.). *The Second Language Curriculum*. Action Sydney: NCELTR.

Button, C. (1972). *The development of experimental curriculum to effect the political socialization of Anglo, Black, and Mexican-American adolescents. Final report.* (Doctoral dissertation). National Center for Educational Research and Development (DHEW/OE), Washington, D.C.

Calle Díaz, L. (2017). Citizenship Education and the EFL Standards: A Critical Reflection. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*, 19(1), 155-168.

Calvani, A. (2014). *Come fare una lezione efficace*. Roma: Carocci.

Calvani, A. (2000). *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.

Calvino, I. (1975/1994). *Palomar*. Milano: Mondadori.

Cambi, F., Cives, G., & Fornaca, R. (1991). Complessità, pedagogia critica, educazione democratica. Firenze: La Nuova Italia.

Campbell, D. (2008). Voice in the Classroom: How an Open Classroom Climate Fosters Political Engagement Among Adolescents. *Political Behavior*, 30(4), 437-454.

Canestrari, R. & Godino, A. (2007). *La psicologia scientifica. Nuovo trattato di psicologia*. Bologna: CLUEB.

Capocasa, M., Marcari, V., D'Arcangelo, E., Danubio, M. E., & Rufo, F. (2015). [Evaluation of socio-cultural factors in the learning of human evolution in the urban context of Rome. \*Anthropological Notebooks\*, 21\(2\), 91-96.](#)

Caruana, V. (2014). Re-thinking global citizenship in higher education: From cosmopolitanism and international mobility to cosmopolitanisation, resilience and resilient thinking. 68(1), 85-104.

Centro per la Cooperazione Internazionale (2019). *Che cos'è l'Educazione alla Cittadinanza Globale*. Disponibile all'indirizzo: <https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali/Che-cos-e-l-Educazione-alla-Cittadinanza-Globale> [08/07/2019].

Chee, Y., Mehrotra, S., & Liu, Q. (2013). Effective Game Based Citizenship Education in the Age of new Media. *Electronic Journal of E-Learning*, 11(1), 16-28.

Chia-Ling, H. (2014). The study of adopting problem based learning in normal scale class course design. In Kommers, P., Issa, T., Issa, T., Chang, D., & Isías, P. (Ed.), *Proceeding of the International Conferences on Education Technologies (ICEduTech) and Sustainability, Technology and Education (STE)* (New Tapei City, Taiwan, December 10-12), 3-10.

Checchi, D., Fiorio, C. V., & Leonardi, M. (2006). Sessanta anni di istruzione in Italia. *Rivista di Politica Economica*, 7, 285-318.

Cho, H., & Mosselson, J. (2018). Neoliberal practices amidst social justice orientations: Global citizenship education in South Korea. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(6), 861-878.

- Chong, E. K. (2015). Global citizenship education and Hong Kong's secondary school curriculum guidelines: From learning about rights and understanding responsibility to challenging inequality. *Asian Education and Development Studies*, 4(2), 221-247.
- Chui, W. H., & Leung, E. W. Y. (2014) Youth in a global world: attitudes towards globalization and global citizenship among university students in Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 34(1), 107-124.
- Claes, E., & Hooghe, M. (2017). The Effect of Political Science Education on Political Trust and Interest: Results from a 5-year Panel Study. *Journal of Political Science Education*, 13(1), 33-45.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7th ed.). New York: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). New York: Routledge.
- Çolak, K., Kabapınar, Y., & Öztürk, C. (2019). Social Studies Courses Teachers' Views on Global Citizenship and Global Citizenship Education. *Eğitim Ve Bilim*, 44(197), 335-352.
- Commissione Europea (2018). *Competenze chiave per l'apprendimento permanente. Quadro di riferimento europeo*. Disponibile all'indirizzo <https://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2018/IT/COM-2018-24-F1-IT-ANNEX-1-PART-1.PDF> [14/02/2020].
- Condon, M., & Wichowsky, A. (2018). Developing Citizen-Scientists: Effects of an Inquiry-Based Science Curriculum on STEM and Civic Engagement. *The Elementary School Journal*, 119(2), 196-222.
- Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo (CNCS) (2018). *Strategia Italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*. Disponibile all'indirizzo <https://www.info-cooperazione.it/wp-content/uploads/2018/02/Strategia-ECG.pdf> [07/02/2020].
- Cortelazzo, M., & Zolli, P. (1999). *Dizionario Etimologico della Lingua Italiana*. Bologna: Zanichelli.
- Dallago, L. (2006). *Che cos'è l'empowerment*. Roma: Carocci.
- Dale, R. (2010). Globalization and curriculum. In Peterson, Penelope L., editor, McGaw, Barry, editor, & Gale Group. (2010). *International encyclopedia of education* (3rd ed., Gale virtual reference library), 312-317. Amsterdam: Elsevier.
- Damiani, V. (2016). *Cittadinanza e identità. Educazione alla cittadinanza globale e identità multiple in studenti di terza media*. Roma: Anicia.
- Damiani, V. (2017). L'indagine sull'educazione civica e alla cittadinanza IEA-ICCS 2016: un approfondimento sugli atteggiamenti degli studenti italiani. *CADMO, Giornale italiano di Pedagogia sperimentale*, 2, 33-49.

- Damiani, V. (2018). Introducing Global Citizenship Education into Classroom Practice: A Study on Italian 8th Grade Students. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8(3), 165-186.
- Dassonneville, R., Quintelier, Hooghe, & Claes. (2012). The Relation Between Civic Education and Political Attitudes and Behavior: A Two-Year Panel Study Among Belgian Late Adolescents. *Applied Developmental Science*, 16(3), 140-150.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: Abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58(1), 5-25.
- Davies, L., Evans, M., & Reid, A. (2005). Globalising citizenship education? A critique of 'global education' and 'citizenship education.' *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89.
- Department for Education and Employment (DfEE) (2000). *Developing a global dimension in the school curriculum*. Disponibile all'indirizzo [https://dera.ioe.ac.uk/6152/7/globald\\_Redacted.pdf](https://dera.ioe.ac.uk/6152/7/globald_Redacted.pdf) [27/08/2019].
- Department of Education (DOE) (2014). *Review of the Australian Curriculum Final Report*. Disponibile all'indirizzo [https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/review\\_of\\_the\\_national\\_curriculum\\_final\\_report.pdf](https://docs.education.gov.au/system/files/doc/other/review_of_the_national_curriculum_final_report.pdf) [11/02/2020].
- De Poorter, J., & Aguilar-Forero, N. (2019). The emergence of global citizenship education in Colombia: Lessons learned from existing education policy. *Compare*, 1-19.
- De Ruyter, D. J., & Spiecker, B. (2008) The world citizen travels with a different view. In M. Peters, A. Britton and H. Blee (Eds), *Global Citizenship Education: Philosophy, Theory and Pedagogy* (Rotterdam, Sense), 351–363.
- Derry, S. J. (eds) (2007). *Guidelines for video research in education. Recommendations from an expert panel*. Disponibile all'indirizzo <https://drdc.uchicago.edu/what/video-research-guidelines.pdf> [21/10/2020].
- Derry, S. J., Pea, R. D., Barron, B., Engle, R. A., Erickson, F., Goldman, R., Hall, R., Koschmann, T., Lemke, J. L., Sherin, M. G., & Sherin, B. L. (2010). Conducting Video Research in the Learning Sciences: Guidance on Selection, Analysis, Technology, and Ethics. *The Journal of the Learning Sciences*, 19(1), 3–53.
- DiCicco, M. (2016). Global Citizenship Education within a Context of Accountability and 21st Century Skills: The Case of Olympus High School. *Education Policy Analysis Archives*, 24(57), 1-26.
- Dill, J. S. (2013). *The Longings and Limits of Global Citizenship Education: The Moral Pedagogy of Schooling in a Cosmopolitan Age*. New York, NY : Routledge.
- Dodge, B. (1995). *Some Thoughts About WebQuests*. Disponibile all'indirizzo [http://webquest.org/sdsu/about\\_webquests.html](http://webquest.org/sdsu/about_webquests.html) [27/09/2020].
- Dolby, N., & Rahman, A. (2008). Research in International Education. *Review of Educational Research*, 78(3), 676–726.



Dorio, J. N. (2018). Lessons from Los Angeles: Self-Study on Teaching University Global Citizenship Education to Challenge Authoritarian Education, Neoliberal Globalization and Nationalist Populism. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 6(1).

Duranti, A. (2000). Antropologia del linguaggio. In M. Fatigante, *Teoria e pratica della trascrizione in Analisi Conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale*. Disponibile all'indirizzo [https://elearning.uniroma1.it/pluginfile.php/297284/mod\\_resource/content/2/Fatigante%20Trascrizione.pdf](https://elearning.uniroma1.it/pluginfile.php/297284/mod_resource/content/2/Fatigante%20Trascrizione.pdf) [29/10/2020].

Eckstein, K., Noack, P., & Gniewosz, B. (2013). Predictors of intentions to participate in politics and actual political behaviors in young adulthood. *International Journal of Behavioral Development*, 37(5), 428–435.

Edwards, D. (2012). Social movement oriented citizenship in Colombia: The effects of curriculum, pedagogy and extra-curricular activities on student orientation. *Education, Citizenship and Social Justice*, 7(2), 117-128.

Ehman, L. (1980a). Change in High School Students' Political Attitudes as a Function of Social Studies Classroom Climate. *American Educational Research Journal*, 17(2), 253-265.

Ehman, L. (1980b). The American School in the Political Socialization Process. *Review of Educational Research*, 50(1), 99-119.

Ehman, Lee H. (1978). *What Does Political Education Research Tell Us about How to Teach Citizenship?* Washington, D.C. : ERIC Clearinghouse.

Ehman, L. H. (1970). Normative discourse and attitude change in the social studies classrooms. *High School Journal*, 54, 76-83.

Eidoo, S., Ingram, L., MacDonald, A., Nabavi, M., Pashby, K., & Stille, S. (2011). "Through the Kaleidoscope": Intersections Between Theoretical Perspectives and Classroom Implications in Critical Global Citizenship Education. *Canadian Journal of Education*, 34(4), 59-84.

Engel, L., Fundalinski, J., Gatalica, K., Gibson, H., & Ireland, K. (2017). Global Citizenship Education for Every Student: The Washington, DC Public Schools' Study Abroad Program. *Childhood Education*, 93(6), 516-524.

Eurydice (2012). *Entrepreneurship Education at School in Europe: National Strategies, Curricula and Learning Outcomes*. Brussels: Eurydice.

Eurydice (2005). *Citizenship education at school in Europe*. Brussels: Eurydice.

Evans, M. (2004). *Citizenship education pedagogy: teachers' characterisations (What teachers say and what teachers do)*. (Doctoral dissertation). Department of Educational Studies, University of York,

Evans, M. (2006). Educating for Citizenship: What Teachers Say and What Teachers Do. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne De L'éducation*, 29(2), 410-435.

Fatigante, M. (2006). *Teoria e pratica della trascrizione. Analisi Conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale*. Disponibile all'indirizzo [https://elearning.uniroma1.it/pluginfile.php/297284/mod\\_resource/content/2/Fatigante%20Trascrizione.pdf](https://elearning.uniroma1.it/pluginfile.php/297284/mod_resource/content/2/Fatigante%20Trascrizione.pdf) [29/10/2020].

Feldman, C. (1974). Pragmatic Features of Natural Language. Papers from the Tenth Regional Meeting (Chicago: Chicago Linguistic Society), 151-161.

Ferguson, T., & Chevannes, P. (2018). The change from within program: Bringing restorative justice circles for conflict resolution to Jamaican schools. *Childhood Education*, 94(1), 55-61.

Fink, A. (2010). *Conducting research literature reviews: From the Internet to paper* (3rd ed.). Los Angeles, California: Sage Publications.

Firetto, C., Murphy, P., Greene, J., Li, M., Wei, L., Montalbano, C., Hendrick, B., & Croninger, R. (2019). Bolstering students' written argumentation by refining an effective discourse intervention: Negotiating the fine line between flexibility and fidelity. *Instructional Science*, 47(2), 181-214.

Fournier-Sylvester, N. (2014). A/Political Education: A Survey of Quebec Students' Perceptions of Their Citizenship Education. *Canadian Journal of Education*, 37(3), 1-23.

Franch, S. (2020). Global citizenship education discourses in a province in northern Italy. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 12(1).

Friesen, N., Henriksson, C., & Saevi, T. (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education : A Method and Practice* (Practice of research method ; v. 4).

Gainous, J., & Martens, A. (2016). Civic education: Do liberals do it better? *Journal of Political Ideologies*, 21(3), 261-279.

Galimberti, U. (1990). La scienza è il nostro mondo, in Aa. Vv., *Scienza e etica. Quali limiti?*, Laterza, Roma-Bari.

Gallingane, C., & Han, H. (2015). Words Can Help Manage Emotions: Using Research-Based Strategies for Vocabulary Instruction to Teach Emotion Words to Young Children. *Childhood Education*, 91(5), 351-362.

García-Gutierrez, J., Ruiz-Corbella, M., & Armentia, A. (2017). Developing Civic Engagement in Distance Higher Education: A Case Study of Virtual Service-Learning (vSL) Programme in Spain. *Open Praxis*, 9(2), 235-244.

Gardner-McTaggart, A. (2016). International elite, or global citizens? Equity, distinction and power: the International Baccalaureate and the rise of the South. *Globalisation, Societies and Education*, 14(1), 1-29.



- Gardner-McTaggart, A., & Palmer, N. (2018). Global citizenship education, technology, and being. *Globalisation, Societies and Education*, 16(2), 268-281.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in Ethnomethodology*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Gaudelli, W. (2017). People, Pope and Planet: A Hermeneutic and Spectacle Analysis of Laudato Si' for Global Citizenship Educators. *Journal of International Social Studies*, 7(1), 70-91.
- Geboers, E., Geijssel, F., Admiraal, W., & Dam, G. (2013). Review of the effects of citizenship education. *Educational Research Review*, 9(1), 158-173.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine De Gruyter
- Gobo, G. (1999/2015). Le note etnografiche: raccolta e analisi. *Quaderni di Sociologia*, 21. Disponibile all'indirizzo <https://journals.openedition.org/qds/1408#quotation> [30/07/2020].
- Godfrey, E., & Grayman, J. K. (2014). Teaching citizens: The role of open classroom climate in fostering critical consciousness among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1801-1817.
- Goldman, R., Pea, R., Barron, B., & Derry S. J. (2009). *Videoricerca nei contesti di apprendimento*. Milano: Teorie e metodi. Raffaello Cortina.
- Goren, H., Maxwell, C., & Yemini, M. (2019). Israeli teachers make sense of global citizenship education in a divided society- religion, marginalisation and economic globalisation. *Comparative Education*, 55(2), 243-263.
- Goren, H., & Yemini, M. (2016). Global citizenship education in context: Teacher perceptions at an international school and a local Israeli school. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 46(5), 832-853.
- Goren, H., & Yemini, M. (2017a). Global Citizenship Education Redefined - A Systematic Review of Empirical Studies on Global Citizenship Education. *International Journal of Educational Research*, 82, 170-183.
- Goren, H., & Yemini. (2017b). The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status. *Teaching and Teacher Education*, 67, 9-22.
- Grion, V., Roberts, S., & Casanova, G. (2011). Valutare gli insegnanti italiani? Uno sguardo alle esperienze europee. *Rassegna Italiana di Valutazione*, 49, 119-135.
- Grotlüschen, A. (2018). Global competence - Does the new OECD competence domain ignore the global South? *Studies in the Education of Adults*, 50(2), 185-202.
- Gumperz, J. J., & Berenz, N. (1993). Transcribing Conversational Exchanges. In M. Fatigante, *Teoria e pratica della trascrizione in Analisi Conversazionale. L'irriducibilità interpretativa del sistema notazionale*. Disponibile all'indirizzo

[https://elearning.uniroma1.it/pluginfile.php/297284/mod\\_resource/content/2/Fatigante%20Trascrizione.pdf](https://elearning.uniroma1.it/pluginfile.php/297284/mod_resource/content/2/Fatigante%20Trascrizione.pdf) [29/10/2020].

Guo, L. (2014). Preparing Teachers to Educate for 21st Century Global Citizenship: Envisioning and Enacting. *Journal of Global Citizenship & Equity Education*, 4(1), 1-23.

Hall, T., Gray, T., Downey, G., Sheringham, C., Jones, B., Power, A., & Truong, S. (2016). Jafari and transformation: a model to enhance short-term overseas study tours. *Frontiers: The International Journal of Study Abroad*, 27, 33-46.

Hammond, C. (2016). Internationalization, nationalism, and global competitiveness: A comparison of approaches to higher education in China and Japan. *Asia Pacific Education Review*, 17(4), 555-566.

Handler, R. (2013). Disciplinary adaptation and undergraduate desire: Anthropology and global development studies in the liberal arts curriculum. *Cultural Anthropology*, 28(2), 181-203.

Hancock, R. E. (2017). A world called home: Global citizenship education at sunshine preschool. *Childhood Education*, 93(6), 466–474.

Harfitt, G. (2008). Exploiting transcriptions of identical subject content lessons. *ELT Journal*, 62(2), 173-181.

Harshman, J. R., & Augustine, T. A. (2013). Fostering Global Citizenship Education for Teachers Through Online Research. *Educational Forum*, 77(4), 450-463.

Hartman, E., & Kiely R. (2014). A Critical Global Citizenship. In P. Green, & M. Johnson (Eds.), *Crossing boundaries: Tension and transformation in international service-learning*. Sterling, VA: Stylus.

Harwood, A. M. (1991). The Difference between “Democracy Sucks” and “I May Become a Politician”: Views from Three High School Civics Classes. Paper presented at the *Annual Meeting of the American Educational Research Association* (Chicago, IL, April 3-7).

Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. London ; New York: Routledge

Hepburn, A., & Bolden, G. (2017). *Transcribing for Social Research*. 55 City Road: SAGE Publications.

Hess, D. (2005). How do teachers’ political views influence teaching about controversial issues? *Social Education*, 69(1), 47-48.

Hess, D., & Posselt, J. (2002). How High School Students Experience and Learn from the Discussion of Controversial Public Issues. *Journal of Curriculum and Supervision*, 17(2), 283.

Hibbing, J. R., & Theiss-Morse, E. (1996). Civics is not enough: Teaching barbarics in K-12. *PS: Political Science and Politics*, 29(1), 57–62.

- Holden, C. (2006). Concerned Citizens: Children and the Future. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(3), 231–247.
- Holland, L. (2009). Democracy and Higher Education: The Nature of the Relationship. *Journal of Political Science Education*, 5(2), 91-107.
- Hooghe, M., & Quintelier, E. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567-589.
- Howard, A., Dickert, P., Owusu, G., & Riley, D. (2018). In service of the western World: Global citizenship education within a Ghanaian elite context. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 497-514.
- Howard, A., & Maxwell, C. (2018). From *conscientization* to imagining redistributive strategies: social justice collaborations in elite schools. *Globalisation, Societies and Education*, 16(4), 526-540.
- Hyland, K. (2009). *Academic discourse: English in a global context*. London: Continuum.
- Jeffress, D. (2008). Global citizenship and the cultural politics of benevolence. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2(1), 27-36.
- Ibrahim, T. (2005). Global citizenship education: Mainstreaming the curriculum? *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 177-194.
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) (2010). *Indagine internazionale sull'Educazione Civica e alla Cittadinanza 2009: Quadro di riferimento* (Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D., Trans.). (Original work published 2008). Disponibile all'indirizzo <https://www.iea.nl/publications/assessment-framework/indagine-internazionale-sulleducazione-civica-e-alla-cittadinanza> [03/02/2020].
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) (2011). *La Terza indagine IEA sull'educazione civica e alla cittadinanza. Rapporto nazionale* (ICCS IEA 09). Napoli: Tecnodid.
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) (2017). *Indagine IEA ICCS 2016: i risultati degli studenti italiani in Educazione civica e alla cittadinanza*. Napoli: Tecnodid.
- Istituto Nazionale per la Valutazione del Sistema Educativo di Istruzione e di Formazione (INVALSI) (2020). *L'indicatore ESCS per una valutazione più equa*. Disponibile all'indirizzo <https://www.invalsiopen.it/indicatore-escs-valutazione-equa/> [24/08/2020].
- Jeffress, D. (2008). Global citizenship and the cultural politics of benevolence. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 2(1), 27-36.
- Jeffress, D. (2012). The “Me to We” social enterprise: global education as lifestyle brand. *Critical Literacy: Theories and Practices*, 6(1), 18-30.

- Jickling, B., & Sterling, S. (2017). *Post-Sustainability and Environmental Education Remaking Education for the Future*. Switzerland: Palgrave Studies in Education and the Environment.
- Jupp, V. (2006). *The SAGE dictionary of social research methods* (Vols. 1-0). London, : SAGE Publications.
- Keating, A., & Janmaat, J. (2016). Education Through Citizenship at School: Do School Activities Have a Lasting Impact on Youth Political Engagement? *Parliamentary Affairs*, 69(2), 409-429.
- Kerr, D. (2002). Citizenship education: an international comparison across sixteen countries. *International Journal of Social Education*, 17(1), 1-15.
- Kishino, H., & Takahashi, T. (2019). Global citizenship development: Effects of study abroad and other factors. *Journal of International Students*, 9(2), 535-559.
- Knowles, R. (2019). Ideology in the schools: Developing the teacher's Civic Education Ideology Scale within the United States. *Education, Citizenship and Social Justice*, 14(3), 260-278.
- Krutka, D. G., & Carano K. T. (2016). Videoconferencing for Global Citizenship Education: Wise Practices for Social Studies Educators. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 109-136.
- Kuang, X., Kennedy, K., & Mok, M. (2018). Creating Democratic Class Rooms in Asian Contexts: The Influences of Individual and School Level Factors on Open Classroom Climate. *Journal of Social Science Education*, 17(1), 29-40.
- Kudrnác, A., & Lyons, P. (2018). Can Political Inequality Be Reduced in the Classroom? Testing the Compensation Hypothesis and the BFLPE on Youth Civic Competence. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(2), 204-224.
- La Bella, M., & Santoro, P. (a cura di) (2011). *Questioni e forme della cittadinanza*. Milano: FrancoAngeli.
- Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). *Key Skills for the 21st Century: an evidence-based review*. State of New South Wales (Department of Education). Disponibile all'indirizzo <https://education.nsw.gov.au/our-priorities/innovate-for-the-future/education-for-a-changing-world/resource-library/research-report/future-frontiers-analytical-report-key-skills-for-the-21st-century/Key-Skills-for-the-21st-Century-Analytical-Report.pdf>
- Leduc, R. (2013). Global citizenship instruction through active participation: What is being learned about global citizenship? *The Educational Forum*, 77(4), 394-406.
- Lee, W., & Leung, S. (2006). Global citizenship education in Hong Kong and Shanghai secondary schools: ideals, realities and expectations. *Citizenship Teaching and Learning*, 2(2), 68-84.
- Leek, J. (2016). Global Citizenship Education in School Curricula. A Polish Perspective. *Journal of Social Studies Education Research*, 7(2), 51-74.

Liberati, P., Lagravinese, R., & Resce, G. (2017). How Does Economic Social And Cultural Status Affect The Efficiency Of Educational Attainments? A Comparative Analysis On Pisa Results. *Departmental Working Papers of Economics - University "Roma Tre", Working paper 217*. Department of Economics - University Roma Tre.

Lingard., B. (2018). The national curriculum in Australia: a response to and articulation of globalisation. In Reid & Price (ed.). *The Australian Curriculum: promises, problems and possibilities*. Australian Curriculum Studies Association (ACSA): Canberra.

Litman, C., & Greenleaf, C. (2018). Argumentation Tasks in Secondary English Language Arts, History, and Science: Variations in Instructional Focus and Inquiry Space. *Reading Research Quarterly*, 53(1), 107-126.

Liu, S., Roehrig, G., Bhattacharya, D., & Varma, K. (2015). In-Service Teachers' Attitudes, Knowledge and Classroom Teaching of Global Climate Change. *Science Educator*, 24(1), 12-22.

Losito, B. (2011). *L'educazione civica e alla cittadinanza: due ricerche internazionali*. Disponibile all'indirizzo [http://www.istruzione.lombardia.gov.it/varese/wp-content/uploads/2012/10/Losito\\_Educazione\\_Cittadinanza\\_Brescia\\_1109.pdf](http://www.istruzione.lombardia.gov.it/varese/wp-content/uploads/2012/10/Losito_Educazione_Cittadinanza_Brescia_1109.pdf) [28/01/2020].

Maiolo, S. (1958). *Educazione civica*. Milano: Le stelle.

Man, J., Weinkauff, J., Tsang, M., & Sin, D. (2004). Why do some countries publish more than others? An international comparison of research funding, English proficiency and publication output in highly ranked general medical journals. *European Journal of Epidemiology*, 19(8), 811-7.

March, T. (2000). *The 3 R's of WebQuests: Let's keep them Real, Rich, and Relevant*. Multimedia Schools Magazine. 7 (6). Disponibile all'indirizzo <https://www.infotoday.com/MMSchools/nov00/march.htm> [27/09/2020].

Margutti, P. (2007). "Are you human beings?" Order and knowledge construction through questioning in primary classroom interaction. Disponibile all'indirizzo: <https://iris.unimore.it/retrieve/handle/11380/1156439/187645/Margutti%20FINAL%20revisio n%20with%20corrected%20endnotes.pdf> [06/03/2020].

Marks, G. N., Mcmillan, J., & Ainley, J. (2004). Policy issues for Australia's education systems: Evidence from international and Australian research. *Education policy analysis archives*, 12(17), 1-26.

Marshall, H. (2011). Instrumentalism, ideals and imaginaries: theorizing the contested space of global citizenship education in schools. *Globalization, Societies and Education*, 9(3-4), 411-426.

Martens, A., & Gainous, J. (2013). Civic Education and Democratic Capacity: How Do Teachers Teach and What Works? *Social Science Quarterly*, 94(4), 956-976.

Maurissen, L., Claes, E., & Barber, C. (2018). Deliberation in citizenship education: How the school context contributes to the development of an open classroom climate. *Social Psychology of Education*, 21(4), 951-972.

McLaughlin, T. H. (1992) Citizenship, diversity and education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21 (3), 235–250.

McNaughton, M. J. (2010). Educational drama in education for sustainable development: ecopedagogy in action. *Pedagogy, Culture & Society*, 18(3), 289-308.

McNaughton, M. J. (2012). Implementing Education for Sustainable Development in schools: learning from teachers' reflections. *Environmental Education Research*, 18(6), 765-782.

McNaughton, M. J. (2014). From acting to action: Developing global citizenship through global storylines drama. *Journal of Environmental Education*, 45(1), 16-36.

McNeill, K., & Pimentel, D. (2010). Scientific discourse in three urban classrooms: The role of the teacher in engaging high school students in argumentation. *Science Education*, 94(2), 203-229.

Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Menegale, M. (2018). Logbook o Diario di bordo: uno strumento per l'apprendimento dentro e fuori la classe di lingua. *EL.LE*, 7(1), 51-73.

Mignolo, W. (2011). *The darker side of Western Modernity: global futures, decolonial options*. Durham & London: Duke University Press.

Mikander, P. (2016). Globalization as Continuing Colonialism – Critical Global Citizenship Education in an Unequal World. *Journal of Social Science Education*, 15(2), 70-79.

Mills, M., & Goos, M. (2017). *Three major concerns with teacher education reforms in Australia*. Disponibile all'indirizzo <https://www.aare.edu.au/blog/?p=2548> [27/08/2019].

Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA) (2008). *Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians*. Disponibile all'indirizzo [http://www.curriculum.edu.au/verve/\\_resources/National\\_Declaration\\_on\\_the\\_Educational\\_Goals\\_for\\_Young\\_Australians.pdf](http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/National_Declaration_on_the_Educational_Goals_for_Young_Australians.pdf) [22/08/2019].

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Annali della Pubblica Istruzione, numero speciale. Firenze: Le Monnier.

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (2018). *Indicazioni nazionali e nuovi scenari*. Disponibile all'indirizzo



<https://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2> [14/02/2020].

Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) (n.d.). Indicazioni nazionali riguardanti gli obiettivi specifici di apprendimento concernenti le attività e gli insegnamenti compresi nei piani degli studi previsti per i percorsi Liceali. Disponibile all'indirizzo <https://www.istruzione.it/alternanza/allegati/NORMATIVA%20ASL/INDICAZIONI%20NAZIONALI%20PER%20I%20LICEI.pdf> [03/10/2020].

Minuto, M., & Ravizza, R. (2008). *Migliorare i processi di apprendimento. Il metodo Feuerstein: dagli aspetti teorici alla vita quotidiana*. Roma: Erickson.

Minuto, M., & Ravizza, R. (2013). *La didattica della domanda. Funzioni delle domande nei processi di insegnamento-apprendimento*. Intervento presentato al Convegno per la Qualità dell'integrazione scolastica e sociale, Rimini.

Misco, T. (2012). The importance of context for teaching controversial issues in international settings. *International Education*, 42(1), 69-84,106.

Morrison, A. (2019). *Engaging in Climate Change: Arctic Cloud-Sea Ice Feedbacks in Observations, Climate Models, and the Classroom*. ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Colorado at Boulder.

Mravcová, A. (2016). Practical Implementation of Global Citizenship Education at the Slovak University of Agriculture. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(1), 57-77.

Myers, J. P. (2016). Charting a democratic course for global citizenship education: Research directions and current challenges. *Education Policy Analysis Archives*, 24, Education Policy Analysis Archives, 01 May 2016, Vol.24.

Namdar, B. (2018). Teaching global climate change to pre-service middle school teachers through inquiry activities. *Research in Science & Technological Education*, 36(4), 440-462.

Niens, U., & Reilly, J. (2012). Education for global citizenship in a divided society? Young people's views and experiences. *Comparative Education*, 48(1), 103-118.

Noh, J. E. (2018). The legitimacy of development nongovernmental organizations as global citizenship education providers in Korea. *Education, Citizenship and Social Justice*.

Office for Standards in Education, Children's Services and Skills (OFSTED) (2019). *The education inspection framework*. Disponibile all'indirizzo <https://www.gov.uk/government/publications/education-inspection-framework-overview-of-research> [30/01/2020].

Oliverio Ferraris, A. & Oliverio, A. (2002). *Fondamenti di psicologia dello sviluppo*. Roma: Zanichelli.

O'Flaherty, J., & Liddy, M. (2018). The impact of development education and education for sustainable development interventions: A synthesis of the research. *Environmental Education Research*, 24(7), 1031-1049.

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2014). *Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21<sup>st</sup> century*. Paris: UNESCO.

Disponibile all'indirizzo <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227729/PDF/227729eng.pdf.multi> [08/07/2019].

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2015). *Global Citizenship Education: topics and learning objectives*. Paris: UNESCO. Disponibile all'indirizzo <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf> [04/09/2019].

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2016). *The ABCs Of Global Citizenship Education*. Paris: UNESCO. Disponibile all'indirizzo <https://aspnet.unesco.org/en-us/Documents/The%20ABCs.pdf> [04/09/2019].

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2017a). *Education for Sustainable Development Goals: learning objectives*. Paris: UNESCO. Disponibile all'indirizzo <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> [04/09/2019].

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2017b). *Educazione agli obiettivi per lo sviluppo sostenibile. Obiettivi di apprendimento*. Paris: UNESCO.

Disponibile all'indirizzo <http://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444> [04/09/2019].

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2018a). *Educazione alla Cittadinanza Globale. Temi e obiettivi di apprendimento*. Paris: UNESCO.

Disponibile all'indirizzo <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261836/PDF/261836ita.pdf.multi> [04/09/2019].

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2018b). *Preparing teachers for global citizenship education: a template*. Paris: UNESCO. Disponibile all'indirizzo <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265452> [08/07/2019].

Organizzazione delle Nazioni Unite per l'Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO) (2018c). *Progress on Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education*. Paris: UNESCO.

Disponibile all'indirizzo <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000266176/PDF/266176eng.pdf.multi> [04/09/2019].

Osler, A., & Vincent, K. (2002). *Citizenship and the challenge of global education*. London: Trentham.

Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM) (1997). *A Curriculum for global citizenship*. Oxford, UK: Oxfam's Development Education Programme.

Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM) (2014). *Quadro di riferimento per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*. Disponibile all'indirizzo: [https://www.sfyouth.eu/images/toolkit/global\\_citizenship\\_education/GlobalCitizenshipEducationFramework\\_it.pdf](https://www.sfyouth.eu/images/toolkit/global_citizenship_education/GlobalCitizenshipEducationFramework_it.pdf) [08/07/2019].



Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM) (2015). *Global Citizenship in the Classroom: A guide for teachers*. Disponibile all'indirizzo <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/global-citizenship-in-the-classroom-a-guide-for-teachers> [08/07/2019].

Oxford Committee for Famine Relief (OXFAM) (2015b). *Education for Global Citizenship: A guide for schools*. Disponibile all'indirizzo <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/education-for-global-citizenship-a-guide-for-schools> [06/02/2020].

Oxley, L., & Morris, P. (2013). Global citizenship: A typology for distinguishing its multiple conceptions. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 301-325.

Pace, J. (2003). Revisiting Classroom Authority: Theory and Ideology Meet Practice. *Teachers College Record*, 105(8), 1559-1585.

Pace, J. (2019). Contained risk-taking: Preparing preservice teachers to teach controversial issues in three countries. *Theory & Research in Social Education*, 47(2), 228-260.

Palmer, N. (2016). Seeing the forest for the trees: The International Baccalaureate Primary Years Programme exhibition and Global Citizenship Education. *Journal of Research in International Education*, 15(3), 208-223.

Palmer, N. (2018). Emergent constellations: Global citizenship education and outrospective fluency. *Journal of Research in International Education*, 17(2), 134-147.

Parlamento Europeo e del Consiglio (2006). *Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente*. Gazzetta ufficiale dell'Unione Europea. Disponibile all'indirizzo <http://docplayer.it/52167630-Raccomandazione-del-parlamento-europeo-e-del-consiglio-del-18-dicembre-relativa-a-competenze-chiave-per-l-apprendimento-permanente.html> [14/02/2020].

Parmenter, L. (2011). Power and place in the discourse of global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 367-380.

Pashby, K. (2008). Demands on and of Citizenship and Schooling: "Belonging" and "Diversity" in the Global Imperative. *Brock Education*, 17(1), 1.

Pashby, K. (2011). Cultivating Global Citizens: Planting New Seeds or Pruning the Perennials? Looking for the Citizen-Subject in Global Citizenship Education Theory. *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3-4), 427-442.

Pashby, K. (2015). Conflations, possibilities, and foreclosures: Global citizenship education in a multicultural context, *Curriculum Inquiry*, 45(4), 345-366.

Patrick, J. J. (1993). Constitutionalism in Education for Democracy: The Continuing Relevance of Arguments on Constitutional Government of the American Founding Era. *Paper presented at the Mershon Center Conference on Education for Democracy* (Columbus, OH, March 4-7).

- Peters, M., Blee, H. & Britton, A. (2008). *Global citizenship education: Philosophy, theory and pedagogy*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Peterson, A., Milligan, A., & Wood, B. E. (2018). Global Citizenship Education in Australasia. In I. Davies et al. (eds.), *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*.
- Pike, G. (2008). Global education. In J. Arthur, I. Davies, & C. Hahn (a cura di), *The SAGE handbook of education for citizenship and democracy* (pp. 468-480). London: Sage.
- Pilkauskaitė-Valickienė, R., & Žukauskienė, R. (2011). *The role of attachment to school and open classroom climate for discussion on adolescent pro-social engagement*. Socialinis Darbas, 10(1), 128-137.
- Ponder, G. A. & Button, C. (1975). Student classroom initiations and political attitudes: Relationships between behavior and attitudes. *Contemporary Education*, 46, 3, 221- 228.
- Quaynor, L. (2015). Connections and contradictions in teacher practices for preparing globally minded citizenship in two IB public schools. *Teachers' College Record*, 117(9), 1–38.
- Quaynor, L. (2018). Remembering West African Indigenous Knowledges and Practices in Citizenship Education Research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(3), 362-378.
- Quin, D. (2017). Longitudinal and contextual associations between teacher–student relationships and student engagement: A systematic review. *Review of Educational Research*, 87(2), 345–387.
- Quintelier, E., & Hooghe, M. (2013). The relationship between political participation intentions of adolescents and a participatory democratic climate at school in 35 countries. *Oxford Review of Education*, 39(5), 567-589
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179–190.
- Rapoport, A. (2015). Facing the challenge: Obstacles to global and global citizenship education in US schools. In J. Zajda, (ed.), *Nation-Building and History Education in a Global Culture* (1st ed.) (pp. 155-170). New York; London: Springer.
- Reilly, J., & Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: Structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(1), 53-76.
- Reimers, F., Barzanò, G., Fisichella, L., & Lissoni, M. (2018). *Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile. 60 lezioni per un curricolo verticale*. Torino; Milano: Pearson Academy.
- Richardson, R. (1976). Learning for change in world society: Reflections, activities and resources. In V. Damiani (2016). *Cittadinanza e identità. Educazione alla cittadinanza globale e identità multiple in studenti di terza media*. Roma: Anicia.
- Rivoltella, P. C., & Rossi, P. G. (Eds) (n.d.). Diario di bordo. *Nuova Didattica Online*. Disponibile all'indirizzo <http://nuovadidattica.lascuolaconvoi.it/agire-valutativo/12-metodi->

[quantitativo-sperimentali-qualitativo-ermeneutici-e-misti-nella-valutazione-educativa-e-nella-ricerca-valutativa/diario-di-bordo/](#) [26/08/2020].

Roberts, T., & Billings, L. (2009). Speak up and Listen. *Phi Delta Kappan Magazine*, 91(2), 81-85.

Roccato, M. (2003). *Desiderabilità sociale e acquiescenza. Alcune trappole delle inchieste e dei sondaggi*. Milano: LED Edizioni Universitarie.

Roman, L. G. (2003). Education and the Contested Meanings of ‘Global Citizenship’. *Journal of Educational Change*, 4 (3), 269–293.

Roman, L. G. (2004) States of Insecurity: Cold War memory, “global citizenship” and its discontents. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 25(2), 231-259.

Rufo, F., Capocasa, M., Marcari, V, D’Arcangelo, E., & Danubio, M. E. (2013). [Knowledge of evolution and human diversity: a study among high school students of Rome, Italy](#). *Evolution: Education and Outreach*, 6-19.

Ryan, G., & Bernard, H. (2003). Techniques to Identify Themes. *Field Methods*. *Field methods*, 15, 85-109.

Sanmiguel, E., Reyes, A., Burns, D., & Huber, T. (2019). Local to Global Service-Learning: A Two-Hour Volunteer Experience in Global Citizenship. *Multicultural Education*, 26(2), 43-49.

Savage, G. C. & Lingard, B. (2018). Changing Modes of Governance in Australian Teacher Education Policy. In N. Hobbel & B. L. Bales (Eds.), *Navigating the Common Good in Teacher Education Policy. Critical and International Perspectives* (pp.64-80). New York, NY: Routledge.

Schulz, W. (2005). *Political efficacy and expected political participation among lower and upper secondary students*. Paper presented at the European Consortium for Political Research (ECPR) General Conference, Budapest.

Schulz, W., Fraillon, J., Ainley, J., Losito, B., & Kerr, D. (2008). *International Civic and Citizenship Education Study. Assessment framework*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *ICCS 2009 International Report: Civic knowledge, attitudes and engagement among lower secondary school students in thirty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., & Agrusti, G. (2016). *IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 Assessment Framework*. Cham: Springer.

Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Losito, B., Agrusti, G., & Friedman, T. (2017). *Becoming Citizens in a Changing World IEA International Civic and Citizenship Education Study 2016 International Report*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation

of Educational Achievement (IEA).

Schulz, W., Carstens, R., Losito, B., & Fraillon, J. (Eds). (2018). ICCS 2016 Technical Report. IEA International Civic and Citizenship. Education Study 2016.

Schwandt, T. A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry* (Vols. 1-0). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Educational Review*, 58(1), 41-50.

Semeraro (2014). L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 7, 97-106.

Shepardson, D., Niyogi, D., Choi, S., & Charusombat, U. (2009). Seventh grade students' conceptions of global warming and climate change. *Environmental Education Research*, 15(5), 549-570.

Sherman, A. (2017). Difficult Conversations: As Important to Teach as Math or Science. *Childhood Education*, 93(4), 292-294.

Shultz, L. (2007). Educating for global citizenship: Conflicting agendas and understandings. *Alberta Journal of Educational Research*, 53(3), 248-258.

Shultz, L., Pashby, K., & Godwaldt, T. (2017). Youth Voices on Global Citizenship: Deliberating across Canada in an Online Invited Space. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8(2), 5-17.

Sinclair, J. M., & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse: The English Used by Teachers and Pupils*. London: Oxford University Press.

Stevenson, R. B. (2007). Schooling and Environmental Education: Contradictions in Purpose and Practice. *Environmental Education Research*, 13(2), 139–153.

Skårås, M., Breidlid, A., & Carsillo, T. (2019). The ethnic/local, the national and the global: global citizenship education in South Sudan. *British Journal of Educational Studies*, 1-21.

So-Yeon, A. (2015). Criticality for global citizenship in Korean English immersion camps. *Language and Intercultural Communication*, 15(4), 533-549.

Standish, A. (2014). What is global education and where is it taking us? *Curriculum Journal*, 25(2), 166-186.

Starkey, H. (2018). Fundamental British Values and citizenship education: Tensions between national and global perspectives. *Geografiska Annaler Series B-Human Geography*, 100(2), 149-162.

Stebbins, R. A. (2001). *Qualitative Research Methods: Exploratory research in the social sciences*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.

- Sund, L., & Pashby, K. (2018). 'Is it that We Do Not Want them to have washing machines?': Ethical global issues pedagogy in Swedish classrooms. *Sustainability (Switzerland)*, 10(10).
- Sweller, J., Ayres, P., & Kalyuga, S. (2011). *Cognitive Load Theory* (1st ed., Explorations in the Learning Sciences, Instructional Systems and Performance Technologies ; 1). New York, NY: Springer New York : Imprint: Springer.
- Takenaga, Y. (2012). The benefits of the use of children's literature in English language and global citizenship education in Japan. *Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table*, Forum on Public Policy: A Journal of the Oxford Round Table, Summer, 2012.
- Tarozzi, M. (2008). *Che cos'è la grounded theory*. Roma: Carocci.
- Tarozzi, M., & Inguaggiato, C. (2018). Implementing Global Citizenship Education in EU Primary Schools: The Role of Government Ministries. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 10(1), 21-38.
- Tarozzi, M., & Torres, A. C. (2016). *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism. Comparative Perspectives*. London; New York: Bloomsbury Academic.
- Tedesco, J., Operti, C., & Amadio, R. (2014). The curriculum debate: Why it is important today. *PROSPECTS*, 44(4), 527-546.
- Thier, M. P., & Mason, D. (2018). Breaking ranks? Differentiating nominal group technique scoring approaches for consensus and prioritization. *International Journal of Research and Method in Education*, 42(4), 1-14.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk (communicative language teaching). *ELT Journal*, 50(4), 279-88.
- Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M. (2016). Expanding approaches to teaching for diversity and social justice in K-12 education: Fostering global citizenship across the content areas. *Education Policy Analysis Archives*, 24, Education Policy Analysis Archives, 01 May 2016, Vol.24.
- Tietze, S., & Dick, P. (2009). Hegemonic practices and knowledge production in the management academy: An English language perspective. *Scandinavian Journal of Management*, 25(1), 119-23.
- Toh, S. H., & Cawagas, V. (2017). Building a culture of peace through global citizenship education: An enriched approach to peace education. *Childhood Education*, 93(6), 533-537.
- Thornbury, S. (1996). Teachers Research Teacher Talk. *ELT Journal*, 50(4), 279-88.
- Torney, J., Oppenheim, A. N., & Farnen, R. F. (1975). *Civic education in ten countries: An empirical study*. New York: John Wiley and Sons.
- Torney-Purta, J., Lehmann, R., Oswald, H., & Schulz, W. (2001). *Citizenship and education in twenty-eight countries*. Amsterdam, The Netherlands: International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).

Torney-Purta, J., & Barber, C. (2004). *Democratic school participation and civic attitudes among European adolescents: Analysis of data from the IEA Civic Education Study*. Strasbourg: Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2004) 40.

Torney-Purta, J., Barber, C. H., & Wilkenfeld, B. (2007). Latino Adolescents' Civic Development in the United States: Research Results from the IEA Civic Education Study. *Journal of Youth and Adolescence*, 36(2), 111–125.

Torres, C.A. & Bosio, E. (2020a). Global citizenship education at the crossroads: Globalization, global commons, common good, and critical consciousness. *Prospects* (48), 99–113.

Torres, C.A. & Bosio, E. (2020b). Riflessioni critiche sul concetto di educazione alla cittadinanza globale. Dialogo con Carlos Alberto Torres sulla formazione universitaria negli Stati Uniti. *Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education*, (24)56, 107-117.

Torres, C. A. (2017). *Theoretical and empirical foundations of critical global citizenship education*. Abingdon, UK: Taylor & Francis.

Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C., & Naranjo, E. (2017). Influence of teachers and schools on students' civic outcomes in Latin America. *The Journal of Educational Research*, 110(6), 604-618.

Trinchero, R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*. Milano: Franco Angeli.

Trinchero, R., & Robasto, D. (2019). *I mixed methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.

Truong-White, H., & Mclean, L. (2015). Digital Storytelling for Transformative Global Citizenship Education. *Canadian Journal of Education*, 38(2), 1-28.

VanderDussen Toukan, E. (2018). Educating citizens of 'the global': Mapping textual constructs of UNESCO's global citizenship education 2012–2015. *Education, Citizenship and Social Justice*, 13(1), 51-64.

Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia... Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4. Disponibile all'indirizzo

[https://www.researchgate.net/publication/279685570\\_Experimental\\_empirical\\_research\\_in\\_pedagogy\\_Theoretical\\_reflections\\_and\\_methodological\\_order/fulltext/55b9b13608aec0e5f43c3f92/Experimental-empirical-research-in-pedagogy-Theoretical-reflections-and-methodological-order.pdf](https://www.researchgate.net/publication/279685570_Experimental_empirical_research_in_pedagogy_Theoretical_reflections_and_methodological_order/fulltext/55b9b13608aec0e5f43c3f92/Experimental-empirical-research-in-pedagogy-Theoretical-reflections-and-methodological-order.pdf) [14/04/2020].

Vertecchi, B. (2003). *Manuale della valutazione. Analisi degli apprendimenti e dei contesti*. Milano: FrancoAngeli.

Vertecchi, B., Agrusti, G., & Losito, B. (2010). *Origini e sviluppi della ricerca valutativa*.

Milano: FrancoAngeli.

Vertecchi, B. (2012). *Parole per la scuola*. Milano: FrancoAngeli.

Veugelers, W. (2011) The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485.

Vigliante, T. (2019, August). *Teaching for effective intercultural understanding through critical thinking and dialogue*. Australian Curriculum Studies Association (ACSA) webinars (<http://www.acsa.edu.au/pages/images/Full%202019%20program%20final.pdf>)

Villa, M. (2020). *Fact checking: migrazioni e Covid-19*. Disponibile all'indirizzo [https://www.ispionline.it/it/pubblicazione/fact-checking-migrazioni-e-covid-19-27058?gclid=EAIaIQobChMI4-Ga7cGL7AIVFJOyCh2SpgALEAAYASAAEgLBhvD\\_BwE](https://www.ispionline.it/it/pubblicazione/fact-checking-migrazioni-e-covid-19-27058?gclid=EAIaIQobChMI4-Ga7cGL7AIVFJOyCh2SpgALEAAYASAAEgLBhvD_BwE) [29-09/2020].

Vygotskij L.S. (1934). *Pensiero e linguaggio*, Firenze, Giunti-Barbera, 1966.

Waldron, F., Ruane, B., Oberman, R., & Morris, S. (2016). Geographical process or global injustice? Contrasting educational perspectives on climate change. *Environmental Education Research*, 1-17.

Waldron, F., Ruane, B., Oberman, R., & Morris, S. (2019). Geographical process or global injustice? Contrasting educational perspectives on climate change. *Environmental Education Research*, 25(6), 895-911.

Wang, C., & Hoffman, D. M. (2016). Are WE the world? A critical reflection on selfhood and global citizenship education. *Education Policy Analysis Archives*, 24(56).

Wiggins, G. (2011), *Moving to Modern Assements*, Arlington: Phi Delta Kappan, vol.1/4.

Wintersteiner, W. (2018). Citizens of “Homeland Earth.” UNESCO on the Road to “Global Citizenship Education”: The Refugee Example. Disponibile all'indirizzo [https://www.researchgate.net/publication/325481026\\_Citizens\\_of\\_Homeland\\_Earth\\_UNESCO\\_on\\_the\\_Road\\_to\\_Global\\_Citizenship\\_Education\\_The\\_Refugee\\_Example](https://www.researchgate.net/publication/325481026_Citizens_of_Homeland_Earth_UNESCO_on_the_Road_to_Global_Citizenship_Education_The_Refugee_Example) [11/09/2019].

Yemini, M. (2018). Global/local nexus: Between global citizenship and nationalism in a super-diverse London school. *International Studies in Sociology of Education*, 27(2-3), 271-287.

Yemini, M., Goren, H., & Maxwell, C. (2018). Global Citizenship Education in the Era Of Mobility, Conflict and Globalisation. *British Journal of Educational Studies*, 66(4), 423-432.

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, 77–89.

Yeoh, M. P. (2017). *Global Citizenship Education in Secondary Science: A Survey on ASEAN Educators*. Disponibile all'indirizzo [https://www.academia.edu/35406356/Global\\_Citizenship\\_Education\\_in\\_Secondary\\_Science.pdf](https://www.academia.edu/35406356/Global_Citizenship_Education_in_Secondary_Science.pdf) [11/09/2019].

Zahabioun, S., Yousefy, A., Yarmohammadian, M., & Keshtiaray, N. (2013). Global Citizenship Education and Its Implications for Curriculum Goals at the Age of Globalization. *International Education Studies*, 6, 195-206.

Zappatore, T. (2016). Cittadinanza a scuola. Studio di caso: una ricerca tra e con i protagonisti della scuola. *Foro de Educación*, 14(20), 231-252.

Zevin, J. (1983). Future citizens: Children and politics. *Teaching Political Science*, 10(3), 119-126.



# ALLEGATO A

## Elenco degli studi considerati nella revisione della letteratura sulla GCE

| Authors                                  | Year | Title                                                                                                             | Source | Region/Country            | Typology of research | Document Type | Keywords/descriptors (author keywords / index term)                                                                                                        |
|------------------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------------------|----------------------|---------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kishino, H., & Takahashi, T.             | 2019 | Global citizenship development: Effects of study abroad and other factors                                         | Scopus | North America             | Practical            | Article       | Curricular and co-curricular programs; Global citizenship education; Interdisciplinary; Liberal arts; Study abroad                                         |
| Mochizuki, Y.                            | 2019 | Rethinking Schooling for the 21st Century: UNESCO-MGIEP's Contribution to SDG 4.7                                 | Scopus |                           |                      | Article       | Asia-Pacific region; Education for Sustainable Development (ESD); education quality; Global Citizenship Education; SDGs; UNESCO                            |
| Skårås, M., Carsillo, T., & Breidlid, A. | 2019 | THE ETHNIC/LOCAL, THE NATIONAL AND THE GLOBAL: GLOBAL CITIZENSHIP EDUCATION IN SOUTH SUDAN                        | Scopus | Africa                    | Practical            | Article       | conflict-ridden societies; critical global citizenship education; curriculum; global citizenship education; South Sudan                                    |
| Çolak, K., Kabapınar, Y., & Öztürk C.    | 2019 | Social studies courses teachers' views on global citizenship and global citizenship education                     | Scopus | Middle East               | Practical            | Article       | Citizenship Education; Global Citizenship; Global Citizenship Education; Social Studies; Teacher Opinion                                                   |
| De Poorter, J., & Aguilar-Forero, N.     | 2019 | The emergence of global citizenship education in Colombia: lessons learned from existing education policy         | Scopus | Central and South America | Theoretical          | Article       | Colombia; critical discourse analysis; education policy; Global citizenship education                                                                      |
| Bosio, E., & Torres, C.A.                | 2019 | Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres | Scopus | North America             | Theoretical          | Article       | comparative education; curriculum; education policy; educational institutions; global citizenship education; globalization; Internationalization; teachers |
| Bruce, J., North C., & FitzPatrick, J.   | 2019 | Preservice teachers' views of global citizenship and implications for global citizenship education                | Scopus | Australia & New Zealand   | Practical            | Article       | cultural diversity; global citizenship education; Initial teacher education; knowledge societies; postcritical                                             |

|                                                 |      |                                                                                                                                                |              |                           |             |         |                                                                                                                                                                             |
|-------------------------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------------------|-------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Alejo, A.                                       | 2019 | Global citizenship education: The case of Equipo Pueblo's Citizen Diplomacy Program in Mexico                                                  | Scopus       | Central and South America | Practical   | Review  | Citizen Diplomacy; global citizenship education; global politics; Mexico; non-governmental organizations; transnational activism                                            |
| King, K.                                        | 2019 | Education, digital literacy and democracy: the case of Britain's proposed 'exit' from the European Union (Brexit)                              | Scopus       | Cross-national            | Theoretical | Article | Brexit; Digital literacy; Disinformation; Fake news; Global Citizenship Education; Social media; Sustainable Development Goals                                              |
| Schreiber-Barsch, S., & Mauch, W.               | 2019 | Adult learning and education as a response to global challenges: Fostering agents of social transformation and sustainability                  | Scopus       | Cross-national            | Theoretical | Article | Adult learning and education (ALE); Global citizenship education; Partnerships; Social transformation; Sustainability; Sustainable development goals                        |
| Anderson, A.                                    | 2019 | Advancing Global Citizenship Education through Global Competence and Critical Literacy: Innovative Practices for Inclusive Childhood Education | Eric         | Supranational             | Theoretical | Article | inclusive, education, disabilities, childhood, global citizenship, critical literacy                                                                                        |
| Goren, H., Maxwell, C., & Yemini, M.            | 2019 | Israeli Teachers Make Sense of Global Citizenship Education In a Divided Society--Religion Marginalisation and Economic Globalisation"         | Eric         | Middle East               | Practical   | Article | Global citizenship; divided society; marginalised groups; belonging; religious education; Israel                                                                            |
| Lehtomäki, E., Moate, J., & Posti-Ahokas, H.    | 2019 | Exploring Global Responsibility in Higher Education Students' Cross-Cultural Dialogues                                                         | Eric         | Europe                    | Practical   | Article | Global education, critical global citizenship, global responsibility, internationalization of higher education, cross-cultural learning dialogue, higher education students |
| Cho, H.S., & Mosselson, J.                      | 2018 | Neoliberal practices amidst social justice orientations: global citizenship education in South Korea                                           | Scopus; Eric | East Asia                 | Practical   | Article | critical theory; Global citizenship; global citizenship education; South Korea                                                                                              |
| Yemini, M., & Furstenburg, S.                   | 2018 | Students' perceptions of global citizenship at a local and an international school in Israel                                                   | Scopus       | Middle East               | Practical   | Article | conflict-ridden societies; Global citizenship education; Israel; schools' agency; soft global citizenship education; students                                               |
| Sund, L., & Pashby, K.                          | 2018 | Is it that We Do Not Want them to have washing machines?': Ethical global issues pedagogy in swedish classrooms                                | Scopus       | Europe                    | Practical   | Article | Collaborative praxis research; Education for sustainable development; Global citizenship education; Postcolonial perspectives                                               |
| Howard, A., Dickert, P., Owusu, G., & Riley, D. | 2018 | In service of the western World: Global citizenship education within a Ghanaian elite context                                                  | Scopus; Eric | Africa                    | Practical   | Article | elite school; Ghana; global citizenship education; Pan-Africanism; postcolonial theory                                                                                      |

|                                                    |      |                                                                                                                                            |              |                |             |              |                                                                                                                                                                   |
|----------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------|-------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Bamber, P., Bullivant, A., Clark, A., & Lundie, D. | 2018 | Educating Global Britain: Perils and Possibilities Promoting 'National' Values through Critical Global Citizenship Education               | Scopus; Eric | Europe         | Practical   | Article      | fundamental British values; global citizenship education; teacher education; values education                                                                     |
| Dvir, Y., Shields, R., & Yemini, M.                | 2018 | Three faces of global citizenship education: IB Schools' self-representations in four local contexts                                       | Scopus; Eric | Cross-national | Theoretical | Article      | global citizenship education; International Baccalaureate; websites                                                                                               |
| Kadiwal, L., & Durrani, N.                         | 2018 | Youth negotiation of citizenship identities in Pakistan: Implications for global citizenship education in conflict-contexts                | Scopus; Eric | South Asia     | Practical   | Article      | Global citizenship education; Pakistan; peace education; postcolonial; religion; youth                                                                            |
| Yemini, M., Goren, H., & Maxwell, C.               | 2018 | Global Citizenship Education in the Era Of Mobility, Conflict and Globalisation                                                            | Scopus       | Europe         | Theoretical | Editorial    | cosmopolitanism; education policy; Global citizenship education                                                                                                   |
| Damiani, V.                                        | 2018 | Introducing global citizenship education into classroom practice: A study on italian 8th grade students                                    | Scopus; Eric | Europe         | Practical   | Article      | Global citizenship education; Globalisation; Italy; Learning unit                                                                                                 |
| Aydin, H., & Cinkaya, M.                           | 2018 | Global citizenship education and diversity (GCEDS): A measure of students' attitudes related to social studies program in higher education | Scopus       | Middle East    | Practical   | Article      | Diversity; Global citizenship education; Globalization; Scale development; Validity and reliability                                                               |
| Howard, A., & Maxwell, C.                          | 2018 | From conscientization to imagining redistributive strategies: social justice collaborations in elite schools                               | Scopus       | Cross-national | Practical   | Article      | critical-consciousness; elite education; Fraser; Freire; global citizenship education; Social justice                                                             |
| Daniels, S. J.                                     | 2018 | Global Citizenship Education and Human Rights in Scottish education: An analysis of education policy                                       | Scopus; Eric | Europe         | Theoretical | Article      | citizenship education; curriculum for excellence; Global Citizenship Education; HRE; human rights; Human Rights Education; right to education; Scottish education |
| Palmer, N.                                         | 2018 | Emergent constellations: Global citizenship education and outrospective fluency                                                            | Scopus; Eric | Middle East    | Practical   | Article      | constructivist grounded theory; empathy; Global citizenship education; Habermas; international mindedness; outrospection; theory of communicative action          |
| Wintersteiner, W.                                  | 2018 | Citizens of "Homeland Earth." UNESCO on the Road to "Global Citizenship Education": The Refugee Example                                    | Scopus       | Supranational  | Theoretical | Book Chapter | Causal responsibility; Cosmopolitanism; Critical thinking; Decolonizing education; Global citizenship education; Popular sovereignty; Refugees                    |

|                                                             |      |                                                                                                                          |              |                |             |                  |                                                                                                                                                              |
|-------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------|-------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| O'Flaherty J., & Liddy, M.                                  | 2018 | The impact of development education and education for sustainable development interventions: a synthesis of the research | Scopus; Eric | Europe         | Theoretical | Article          | development education; education for sustainable development; global citizenship education; impact; Research Synthesis                                       |
| Grotlüschen, A.                                             | 2018 | Global competence—Does the new OECD competence domain ignore the global South?                                           | Scopus       | Supranational  | Theoretical | Article          | global citizenship education; global competence; Globalisation; literacy; new literacy studies                                                               |
| Schutte, I., Kamans, E., Wolfensberger, M., & Veugelers, W. | 2018 | Effects of an international undergraduate honors course on awareness of global justice                                   | Scopus; Eric | Cross-national | Practical   | Article          | Case study; Critical citizenship; Global citizenship education; Global justice; Higher education; Honors program                                             |
| Auh, Y., & Sim, H. R.                                       | 2018 | Global justice and education for global citizenship: considerations for education policy-planning process                | Scopus       | Supranational  | Theoretical | Article          | education policy-planning; global citizenship education; Global justice; political ideology; social justice                                                  |
| Dreamson, N.                                                | 2018 | Culturally inclusive global citizenship education: metaphysical and non-western approaches                               | Scopus; Eric | Supranational  | Theoretical | Article          | Axiology; epistemology; global citizenship education; metaphysics; ontology                                                                                  |
| Gardner-McTaggart, A., & Palmer, N.                         | 2018 | Global citizenship education, technology, and being                                                                      | Scopus; Eric | Supranational  | Theoretical | Article          | arts education; Global citizenship education; Heidegger; neo-liberalism; Proto-Global Citizen; technology                                                    |
| Bamber, P., Lewin, D., & White, M.                          | 2018 | (Dis-) Locating the transformative dimension of global citizenship education                                             | Scopus; Eric | Europe         | Theoretical | Article          | frameworks; global citizenship education; international education; Transformative education                                                                  |
| VanderDussen Toukan, E.                                     | 2018 | Educating citizens of 'the global': Mapping textual constructs of UNESCO's global citizenship education 2012–2015        | Scopus; Eric | Supranational  | Theoretical | Article          | global citizenship education; neoliberalism; Scientific and Cultural Organization; transformative education; United Nations Educational; universal education |
| Brown, E. J.                                                | 2018 | Practitioner perspectives on learning for social change through non-formal global citizenship education                  | Scopus       | Cross-national | Theoretical | Article          | development education; global citizenship education; non-formal education; social change; social networks; transformative learning                           |
| Osler, A.                                                   | 2018 | Reflections on structural inequality, struggle and the meanings of citizenship: a zainichi Korean teacher narrative      | Scopus       | East Asia      | Practical   | Article          | cosmopolitanism; ethno-nationalism; Global citizenship education; human rights; Japan; social justice                                                        |
| Noh, J.-E.                                                  | 2018 | The legitimacy of development nongovernmental organizations as global citizenship education providers in Korea           | Scopus       | East Asia      | Theoretical | Article in Press | development education; development nongovernmental organization; global citizen; global citizenship education; legitimacy                                    |

|                                                                        |      |                                                                                                                                                            |              |                           |             |                  |                                                                                                                                                                                                                                      |
|------------------------------------------------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------------------|-------------|------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Buchanan, J., Burridge, N., & Chodkiewicz, A.                          | 2018 | Maintaining global citizenship education in schools: A challenge for Australian educators and schools                                                      | Scopus; Eric | Australia & New Zealand   | Theoretical | Article          | Curriculum; Global citizenship education; Pedagogies; Schools; Teacher education                                                                                                                                                     |
| Thier, M., & Mason, D.P.                                               | 2018 | Breaking ranks? Differentiating nominal group technique scoring approaches for consensus and prioritization                                                | Scopus       | Cross-national            | Practical   | Article in Press | global citizenship education; Nominal group technique; research methods; study-abroad outcomes                                                                                                                                       |
| Gardner-McTaggart, A.                                                  | 2018 | International schools' leadership and Christianity                                                                                                         | Scopus       | Supranational             | Theoretical | Article in Press | Bourdieu; Christianity; Educational leadership; global citizenship education; International Baccalaureate; international schools                                                                                                     |
| Wagener, M., & Krogull, S.                                             | 2018 | Educating world citizens-empirical implications and the contribution of geography education                                                                | Scopus       | Cross-national            | Practical   | Article          | Geography education; Global citizenship education; Global learning; World society                                                                                                                                                    |
| Horey, D., Fortune, T., Nicolacopoulos, T., Kashima, E. & Mathisen, B. | 2018 | Global Citizenship and Higher Education: A Scoping Review of the Empirical Evidence                                                                        | Eric         | Supranational             | Theoretical | Article          | internationalization of higher education, internationalization of the curriculum, internationalization of teaching, learning and research, globalization and international higher education, mobility of students and academic staff |
| Tarozzi, M., & Inguaggiato, C.                                         | 2018 | Implementing Global Citizenship Education in EU Primary Schools: The Role of Government Ministries                                                         | Eric         | Cross-national            | Practical   | Article          | global citizenship education, political governmental actors, EU comparative policy analysis, European Union comparative policy                                                                                                       |
| Bellino, M. J.                                                         | 2018 | Is Development "The New Peace"? Global Citizenship as National Obligation in Postwar Guatemala                                                             | Eric         | Central and South America | Practical   | Article          | Global citizenship, globalism, postwar, neoliberalism, interculturalism, development, elite                                                                                                                                          |
| Pak, S., Lee, M.                                                       | 2018 | 'Hit the Ground Running': Delineating the Problems and Potentials in State-Led Global Citizenship Education (GCE) through Teacher Practices in South Korea | Eric         | East Asia                 | Practical   | Article          | Global citizenship education (GCE), practices of GCE, state-led initiative, South Korea                                                                                                                                              |
| Lappalainen, R.                                                        | 2018 | Bridge 47--Building Global Citizenship                                                                                                                     | Eric         | Supranational             | Theoretical | Article          | Global Education, Citizenship, Values Education, Models (indexed databases)                                                                                                                                                          |
| Patterson, T., & Choi, Y.                                              | 2018 | Global Citizenship Migration and National Curriculum: A Tale of Two Nations"                                                                               | Eric         | Cross-national            | Practical   | Article          | migration, national curriculum, critical global citizenship, South Korea, Scotland                                                                                                                                                   |

|                                                |      |                                                                                                                                                 |      |                         |             |         |                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------------------|-------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hammond, C. D., & Keating, A.                  | 2018 | Global Citizens or Global Workers? Comparing University Programmes for Global Citizenship Education in Japan and the UK                         | Eric | Cross-national          | Practical   | Article | Global citizenship; higher education; internationalisation; comparative higher education; Japan; UK                                |
| Friedman, J. Z.                                | 2018 | The Global Citizenship Agenda and the Generation of Cosmopolitan Capital in British Higher Education                                            | Eric | Europe                  | Practical   | Article | Cosmopolitan capital; higher education; global citizenship; Bourdieu; internationalization                                         |
| Quaynor, L.                                    | 2018 | Remembering West African Indigenous Knowledges and Practices in Citizenship Education Research                                                  | Eric | Africa                  | Theoretical | Article | Citizenship education; post-colonial theory; indigenous knowledge; emancipatory research; Africa                                   |
| Yemini, M.                                     | 2018 | Global/Local Nexus: Between Global Citizenship and Nationalism in a Super-Diverse London School                                                 | Eric | Europe                  | Practical   | Article | Global citizenship; superdiverse schools; diversity; migration                                                                     |
| Coelho, D. P., Caramelo, J. & Menezes, I.      | 2018 | Why Words Matter: Deconstructing the Discourses of Development Education Practitioners in Development NGOs in Portugal                          | Eric | Europe                  | Practical   | Article | development education; global citizenship education; development NGOs; NGDOs; Portugal                                             |
| Goren, H. & Yemini, M.                         | 2018 | Obstacles and Opportunities for Global Citizenship Education under Intractable Conflict: The Case of Israel                                     | Eric | Middle East             | Practical   | Article | Global citizenship nationalism; human rights; internationalization                                                                 |
| Brown, E. J.                                   | 2018 | Practitioner Perspectives on Learning for Social Change through Non-Formal Global Citizenship Education                                         | Eric | Cross-national          | Practical   | Article | development education, global citizenship education, non-formal education, social change, social networks, transformative learning |
| O'Meara, J. G., Huber, T., & Sanmiguel, E. R.  | 2018 | The Role of Teacher Educators in Developing and Disseminating Global Citizenship Education Strategies in and beyond U. S. Learning Environments | Eric | North America           | Theoretical | Article | Critical consciousness; cultural awareness; literacy; Dominican Republic; global citizenship; academic service-learning; UNESCO    |
| Ferguson, T., & Chevannes, P.                  | 2018 | The Change from within Program: Bringing Restorative Justice Circles for Conflict Resolution to Jamaican Schools                                | Eric | North America           | Practical   | Article | Educational Change, Conflict Resolution, Violence, Public Health (indexed databases)                                               |
| Navarro-Leal, M. A., & Salinas-Escandón, J. M. | 2018 | Teachers and Education for Global Citizenship in a Mexican University                                                                           | Eric | Central & South America | Practical   | Article | education for global citizenship, internationalization of education, international education                                       |
| Asgharzadeh, A., & Nazim, Z.                   | 2018 | The Enlightenment Conceptions of Pedagogy and Global Citizenship Education: A Canadian Case Study                                               | Eric | North America           | Theoretical | Article | critical thinking, education, Enlightenment, global citizenship, social justice                                                    |

|                                                                                                                                           |      |                                                                                                                                                        |              |                         |             |                  |                                                                                                                     |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------------------|-------------|------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sellars, M.,<br>Fakirmohammad, R.,<br>Bui, L., Fishetti, J.,<br>Niyozov, S., Reynolds,<br>R., Thapliyal, N., Liu-<br>Smith, Y., & Ali, N. | 2018 | Conversations on Critical Thinking: Can Critical Thinking Find Its Way Forward as the Skill Set and Mindset of the Century?                            | Eric         | Cross-national          | Practical   | Article          | critical thinking; making meaning; global education; 21st century                                                   |
| Goren, H., & Yemini, M.                                                                                                                   | 2017 | The global citizenship education gap: Teacher perceptions of the relationship between global citizenship education and students' socio-economic status | Scopus       | Middle East             | Practical   | Article          | Global citizenship education; Inequality in education; Social capital; Teacher education; Teachers' agency          |
| Pais, A., & Costa, M.                                                                                                                     | 2017 | An ideology critique of global citizenship education                                                                                                   | Scopus       | Supranational           | Theoretical | Article in Press | Critical democracy; enjoyment; global citizenship education; ideology; Lacan; neoliberalism; Žižek                  |
| Larsen, M.A., & Searle, M. J.                                                                                                             | 2017 | International service learning and critical global citizenship: A cross-case study of a Canadian teacher education alternative practicum               | Scopus       | North America           | Practical   | Article          | Global citizenship education; Intercultural programs; International practicum; Preservice teacher education         |
| Hartung, C.                                                                                                                               | 2017 | Global citizenship incorporated: competing responsibilities in the education of global citizens                                                        | Scopus; Eric | Australia & New Zealand | Theoretical | Article          | entrepreneurialism; Global citizenship education; responsabilisation                                                |
| Thoma, M.                                                                                                                                 | 2017 | Critical analysis of textbooks: knowledge-generating logics and the emerging image of 'global economic contexts'                                       | Scopus       | Europe                  | Theoretical | Article          | discourse analysis; discourse theory; Foucault; global citizenship education; post-structuralism; textbook analysis |
| Goren, H., & Yemini, M.                                                                                                                   | 2017 | Citizenship education redefined – A systematic review of empirical studies on global citizenship education                                             | Scopus       | Supranational           | Theoretical | Article          | Global citizenship education; Globalization; Review; Schools                                                        |
| Cho, H. S.                                                                                                                                | 2017 | Issues and challenges of educators in implementing global citizenship education in South Korea                                                         | Scopus       | East Asia               | Practical   | Article          | Citizenship education; Global citizenship; Global citizenship education; Global education; South Korea              |
| Gaudelli, W.                                                                                                                              | 2017 | People Pope and Planet: A Hermeneutic and Spectacle Analysis of "'Laudato Si'" for Global Citizenship Educators"                                       | Eric         | Supranational           | Theoretical | Article          | hermeneutic theory, spectacle, global citizenship education, global warming/climate change.                         |

|                                        |      |                                                                                                                                                                                        |      |                         |             |                               |                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------------------|-------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Rigoberto, D. Banta Jr.                | 2017 | Innovative Approaches to Global Citizenship Education: APCEIU's Experience                                                                                                             | Eric | Supranational           | Practical   | Article; Report - Descriptive | Teaching Methods, Citizenship Education, Instructional Innovation, Global Education, Foreign Countries, International Education, Organizations (Groups), International Organizations, Geographic Regions (indexed databases) |
| Calle Díaz, L.                         | 2017 | Citizenship Education and the EFL Standards: A Critical Reflection                                                                                                                     | Eric | Central & South America | Practical   | Article                       | Citizenship, competences, English as a foreign language, global citizenship education, globalization.                                                                                                                        |
| Kopish, M. A.                          | 2017 | Global Citizenship Education and the Development of Globally Competent Teacher Candidates                                                                                              | Eric | North America           | Practical   | Article                       | global citizenship education, teacher education, pre-service teachers, reflective inquiry, globally competent teachers                                                                                                       |
| Shultz, L., Pashby, K., & Godwaldt, T. | 2017 | Youth Voices on Global Citizenship: Deliberating across Canada in an Online Invited Space                                                                                              | Eric | North America           | Practical   | Article                       | youth engagement, global citizenship, policy                                                                                                                                                                                 |
| Barrow, E.                             | 2017 | No Global Citizenship? Re-Envisioning Global Citizenship Education in Times of Growing Nationalism                                                                                     | Eric | North America           | Theoretical | Article                       | Global Education, Citizenship, Citizenship Education, Nationalism, Global Approach, Educational Change, Social Change (indexed databases)                                                                                    |
| Hancock, R. E.                         | 2017 | Global Citizenship Education: Emancipatory Practice in a New York Preschool                                                                                                            | Eric | North America           | Practical   | Article                       | Case study; children; classrooms; critical theory; cross-cultural; curriculum development; diversity; early childhood education                                                                                              |
| Kang, R., Mehranian, Y. & Hyatt, C.    | 2017 | Incorporating an Image-Based, Multimodal Pedagogy into Global Citizenship Education                                                                                                    | Eric | North America           | Practical   | Article                       | Teaching Methods, Citizenship Education, Case Studies, Literacy Education (indexed databases)                                                                                                                                |
| Yeoh, M. P.                            | 2017 | Global Citizenship Education in Secondary Science: A Survey on ASEAN Educators                                                                                                         | Eric | South East Asia         | Practical   | Article                       | Scientific literacy, Environment protection, Sustainable development, Global Citizenship Education, Science education                                                                                                        |
| Eis, A., & Moulin-Doos, C.             | 2017 | Cosmopolitan Citizenship Education: Realistic Political Program or Program to Disillusioned Powerlessness? A Plea for A Critical Power Perspective within Global Citizenship Education | Eric | Europe                  | Theoretical | Article                       | Cosmopolitan citizenship, EU, Council of Europe, UNESCO, power critique, policy implementation                                                                                                                               |
| Yoshida, M.                            | 2017 | Recognition of International Education in Japanese Teachers                                                                                                                            | Eric | East Asia               | Practical   | Article                       | intercultural education; in-service teacher; education for international understanding; global citizenship education; UNESCO                                                                                                 |
| Harshman, J.                           | 2017 | Developing Globally Minded, Critical Media Literacy Skills                                                                                                                             | Eric | North America           | Practical   | Article                       | critical literacy, global education, films, mediascapes.                                                                                                                                                                     |



|                                                                        |      |                                                                                                                                                               |              |                |             |                  |                                                                                                                                                    |
|------------------------------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------|-------------|------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hancock, R.                                                            | 2017 | A World Called Home: Global Citizenship Education at Sunshine Preschool                                                                                       | Eric         | North America  | Practical   | Article          | Preschool Education, Global Approach, Empathy, Self Concept (indexed databases)                                                                    |
| Thier, M.                                                              | 2017 | Curbing Ignorance and Apathy (across the Political Spectrum) through Global Citizenship Education                                                             | Eric         | North America  | Theoretical | Article          | Citizenship Education, Global Education, Educational Needs, Educational Practices (indexed databases)                                              |
| Arshad-Ayaz, A., Andreotti, V. & Sutherland, A.                        | 2017 | A Critical Reading of "The National Youth White Paper on Global Citizenship": What Are Youth Saying and What Is Missing?                                      | Eric         | North America  | Practical   | Article          | global citizenship, Canadian youth, National Youth White Paper, civic engagement                                                                   |
| Engel, L. C., Fundalinski, J., Gatalica, K., Gibson, H., & Ireland, K. | 2017 | Global Citizenship Education for Every Student: The Washington, DC Public Schools' Study Abroad Program                                                       | Eric         | North America  | Practical   | Article          | Global Education, Citizenship Education, Public Schools, Study Abroad (indexed databases)                                                          |
| Toh, S., & Cawagas, V.                                                 | 2017 | Building a Culture of Peace through Global Citizenship Education: An Enriched Approach to Peace Education                                                     | Eric         | Supranational  | Theoretical | Article          | Children, Childrens Rights, Treaties, Foreign Countries (indexed databases)                                                                        |
| Gerrard, J.                                                            | 2017 | The Refugee Crisis, Non-Citizens, Border Politics and Education                                                                                               | Eric         | Supranational  | Theoretical | Article          | Refugees; citizenship; nation state; borders; migration; imagery of suffering; politics                                                            |
| Mule, L.                                                               | 2017 | Towards Critical Global Education Worker Subjectivity: An Exploration of Narratives of American Women Engaged in Education-Related International Volunteerism | Eric         | North America  | Practical   | Article          | subjectivity, education, global citizenship, development, international experiences, international volunteerism                                    |
| Waldron, F., Ruane, B., & Oberman, R., & Morris, S.                    | 2016 | Geographical process or global injustice? Contrasting educational perspectives on climate change                                                              | Scopus       | Europe         | Practical   | Article in Press | Climate change education; climate justice; education for sustainable development; global citizenship education; primary school                     |
| Larsen, M. A.                                                          | 2016 | Globalisation and internationalisation of teacher education: a comparative case study of Canada and Greater China                                             | Scopus       | Cross-national | Practical   | Article          | Canada; global citizenship education; globalisation; Greater China; international practicum; internationalisation; study abroad; teacher education |
| Gilbertson, A.                                                         | 2016 | Cosmopolitan Learning, Making Merit, and Reproducing Privilege in Indian Schools                                                                              | Scopus       | South Asia     | Practical   | Article          | Class; cosmopolitanism; education in India; global citizenship education; merit                                                                    |
| Wang, C., & Hoffman, D. M.                                             | 2016 | Are we the world? A critical reflection on selfhood in U.S. global citizenship education                                                                      | Scopus; Eric | North America  | Theoretical | Article          | Critical reflection; Curriculum; Global citizenship education; Selfhood                                                                            |

|                           |      |                                                                                                                                                     |              |               |             |           |                                                                                                                                                                                                  |
|---------------------------|------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------|-------------|-----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Myers, J. P.              | 2016 | Charting a democratic course for global citizenship education: Research directions and current challenges                                           | Scopus; Eric | Supranational | Theoretical | Article   | Democratic education; Global citizenship education; Globalization and education; Neoliberalism; Research directions                                                                              |
| DiCicco, M. C.            | 2016 | Global citizenship education within a context of accountability and 21st century skills: The case of olympus high school                            | Scopus; Eric | North America | Practical   | Article   | 21st century skills; Accountability; Global citizenship education; Neoliberalism; Social justice                                                                                                 |
| Leek, J.                  | 2016 | Global citizenship education in school curricula. A polish perspective                                                                              | Scopus; Eric | Europe        | Theoretical | Article   | Citizenship education; Curriculum; Global citizenship education; Poland                                                                                                                          |
| Bae, J.-H.                | 2016 | A case study on the creative integration of global citizenship education for young children into the nuri curriculum through intercultural exchange | Scopus       | Africa        | Practical   | Article   | Creative integration; Global citizenship education; Nuri curriculum; Virtual intercultural exchange                                                                                              |
| Palmer, N.                | 2016 | Seeing the forest for the trees: The International Baccalaureate Primary Years Programme exhibition and Global Citizenship Education                | Scopus; Eric | Middle East   | Practical   | Article   | Authenticity; exhibition; Global Citizenship Education; global education; International Baccalaureate Primary Years Programme (PYP)                                                              |
| Hedtke, R., & Grammes, T. | 2016 | Controversial issues in the political classroom - continued                                                                                         | Scopus       | Supranational | Theoretical | Editorial | Controversial issues; Education for the respect of animals; Global citizenship education; History textbook; National narrative; Radicalization; Structured academic controversy; Value education |
| Damiani, V.               | 2016 | Writing and global citizenship education [Scrittura ed educazione alla cittadinanza globale]                                                        | Scopus       | Europe        | Practical   | Article   | Global citizenship education; Learning unit; Writing; Writing assessment                                                                                                                         |
| Blackmore, C.             | 2016 | Towards a Pedagogical Framework for Global Citizenship Education                                                                                    | Eric         | Supranational | Theoretical | Article   | critical global citizenship education, critical thinking, dialogue, reflection, responsibility                                                                                                   |
| Goren, H., & Yemini, M.   | 2016 | Global Citizenship Education in Context: Teacher Perceptions at an International School and a Local Israeli School                                  | Eric         | Middle East   | Practical   | Article   | citizenship education; peace education; international education; global citizenship; teacher agency                                                                                              |
| Fernekes, W. R.           | 2016 | Global Citizenship Education and Human Rights Education: Are They Compatible with U.S. Civic Education?                                             | Eric         | North America | Theoretical | Article   | global citizenship education, human rights education, civic education                                                                                                                            |
| Mravcová, A.              | 2016 | Practical Implementation of Global Citizenship Education at the Slovak University of Agriculture                                                    | Eric         | Europe        | Practical   | Article   | global dimension, global citizenship education, global education, higher education                                                                                                               |

|                                                                                    |      |                                                                                                                                     |      |               |             |         |                                                                                                                                                             |
|------------------------------------------------------------------------------------|------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|---------------|-------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Böhm, M., Eggert, S., Barkmann, J. & Bøgeholz, S.                                  | 2016 | Evaluating Sustainable Development Solutions Quantitatively: Competence Modelling for GCE and ESD                                   | Eric | Europe        | Practical   | Article | Global Citizenship Education (GCE), Education for Sustainable Development (ESD), Competence modelling, Rasch analysis                                       |
| Gardner-McTaggart, A.                                                              | 2016 | International Elite, or Global Citizens? Equity, Distinction and Power: The International Baccalaureate and the Rise of the South   | Eric | Supranational | Theoretical | Article | globalisation, education, equity, distinction, the International Baccalaureate, international schools                                                       |
| Harshman, J.                                                                       | 2016 | Critical Global Competence and the C3 in Social Studies Education                                                                   | Eric | Supranational | Theoretical | Article | Critical, food insecurity, global competence, inquiry                                                                                                       |
| Estellés, M, & Romero, J.                                                          | 2016 | Teacher Education for Citizenship in a Globalized World: A Case Study in Spain                                                      | Eric | Europe        | Practical   | Article | global citizenship education; teacher education; global perspectives in citizenship education; teacher educators' perceptions and pedagogies                |
| Kopish, M. A.                                                                      | 2016 | Preparing Globally Competent Teacher Candidates through Cross-Cultural Experiential Learning                                        | Eric | North America | Practical   | Article | Global citizenship, teacher candidates, case study                                                                                                          |
| Mikander, P.                                                                       | 2016 | Globalization as Continuing Colonialism: Critical Global Citizenship Education in an Unequal World                                  | Eric | Europe        | Theoretical | Article | Social science, global inequality, social studies, Finland, history, geography, critical global citizenship education, critical literacy, textbook research |
| Krutka, D. G., & Carano, K. T.                                                     | 2016 | Videoconferencing for Global Citizenship Education: Wise Practices for Social Studies Educators                                     | Eric | Supranational | Practical   | Article | Global citizenship, video-conferencing, social studies                                                                                                      |
| Mochizuki, Y.                                                                      | 2016 | Educating for Transforming Our World: Revisiting International Debates Surrounding Education for Sustainable Development            | Eric | Supranational | Theoretical | Article | Sustainable Development, Transformative Learning, Social Change, International Organizations                                                                |
| Hall, T., Gray, T., Downey, G., Sheringham, C., Jones, B., Power, A., & Truong, S. | 2016 | Jafari and Transformation: A Model to Enhance Short-Term Overseas Study Tours                                                       | Eric | Supranational | Theoretical | Article | College Students, Study Abroad, Tourism, College Faculty (indexed databases)                                                                                |
| Garson, K.                                                                         | 2016 | Reframing Internationalization                                                                                                      | Eric | North America | Theoretical | Article | Higher Education, Foreign Countries, International Education, Foreign Students (indexed databases)                                                          |
| Tichnor-Wagner, A., Parkhouse, H., Glazier, J., & Cain, J. M.                      | 2016 | Expanding Approaches to Teaching for Diversity and Justice in K-12 Education: Fostering Global Citizenship across the Content Areas | Eric | North America | Practical   | Article | global education; global perspectives; citizenship education; teacher competencies; K-12 education                                                          |

|                                               |      |                                                                                                                                                                            |              |                |             |              |                                                                                                                                                  |
|-----------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------|-------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Hammond, C. D.                                | 2016 | Internationalization, Nationalism, and Global Competitiveness: A Comparison of Approaches to Higher Education in China and Japan                                           | Eric         | East Asia      | Practical   | Article      | Internationalization Higher education Global competitiveness Nationalism East Asia                                                               |
| Gough, A., & Gough, N.                        | 2016 | The Denaturation of Environmental Education: Exploring the Role of Ecotechnologies                                                                                         | Eric         | Supranational  | Theoretical | Article      | Environmental Education, Sustainable Development, Discourse Analysis, International Organizations (indexed databases)                            |
| Misiaszek, G. W.                              | 2016 | Ecopedagogy as an Element of Citizenship Education: The Dialectic of Global/Local Spheres of Citizenship and Critical Environmental Pedagogies                             | Eric         | Cross-national | Theoretical | Article      | Ecopedagogy Citizenship Education for Sustainable Development (ESD) Global Citizenship Education (GCE) Globalisation                             |
| Byker, E. J., & Marquardt, S. K.              | 2016 | Using Critical Cosmopolitanism to Globally Situate Multicultural Education in Teacher Preparation Courses                                                                  | Eric         | North America  | Theoretical | Article      | Critical Cosmopolitan Theory, culturally responsive, global citizenship, multiculturalism, Paulo Freire, teacher preparation                     |
| Porto, M.                                     | 2016 | Ecological and Intercultural Citizenship in the Primary English as a Foreign Language (EFL) Classroom: An Online Project in Argentina                                      | Eric         | Cross-national | Practical   | Article      | intercultural citizenship, ecological citizenship, foreign-language education, English as a foreign language (EFL), primary classroom, Argentina |
| Sklad, M., Friedman, J., Park, E. & Oomen, B. | 2016 | Going Glocal: A Qualitative and Quantitative Analysis of Global Citizenship Education at a Dutch Liberal Arts and Sciences College                                         | Eric         | Cross-national | Practical   | Article      | Education for global citizenship, International education, Globalization, Impact assessment, Liberal arts                                        |
| Miedema, S., & Bertram-Troost, G.             | 2015 | The Challenges of Global Citizenship for Worldview Education. the Perspective of Social Sustainability                                                                     | Scopus       | Supranational  | Theoretical | Review       | democratic state citizenship; global citizenship education; inclusivity; social sustainability; worldview education                              |
| Chong, E. K. M.                               | 2015 | Global citizenship education and Hong Kong's secondary school curriculum guidelines: From learning about rights and understanding responsibility to challenging inequality | Scopus       | East Asia      | Practical   | Article      | Curriculum guidelines; Documentary analysis; Global citizenship education; Hong Kong secondary schools                                           |
| Truong-White, H., & McLean, L.                | 2015 | Digital storytelling for transformative global citizenship education                                                                                                       | Scopus; Eric | Cross-national | Practical   | Article      | Critical pedagogy; Curriculum; Digital storytelling; Global citizenship education                                                                |
| Rapoport, A.                                  | 2015 | Facing the challenge: Obstacles to global and global citizenship education in US schools                                                                                   | Scopus       | North America  | Theoretical | Book Chapter | Education standards; Global citizenship education; Global education; Globalization; History curriculum; US social studies                        |

|                                   |      |                                                                                                                                                |              |                         |             |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
|-----------------------------------|------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------------------|-------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Misiaszek, G. W.                  | 2015 | Ecopedagogy and Citizenship in the Age of Globalisation: Connections between environmental and global citizenship education to save the planet | Scopus; Eric | Supranational           | Theoretical | Article | Ecopedagogy; Environment; Global citizenship education; Globalisation (indexed databases)                                                                                                                                                                                                               |
| Allan, A., & Charles, C.          | 2015 | Preparing for life in the global village: producing global citizen subjects in UK schools                                                      | Scopus; Eric | Europe                  | Practical   | Article | global citizenship; global citizenship education; schooling; social class; subjectivity; travel                                                                                                                                                                                                         |
| Hilburn, J., & Maguth, B. M.      | 2015 | Spatial citizenship education: Civic teachers' instructional priorities and approaches                                                         | Scopus       | North America           | Practical   | Article | Citizenship education; Civic education; Global citizenship education; Levels of citizenship; Social studies; Spatial citizenship                                                                                                                                                                        |
| Tulloch, L.                       | 2015 | Fromm's Humanism and Child Poverty: Neoliberal construction of the 'have-not'                                                                  | Scopus       | Australia & New Zealand | Theoretical | Article | child poverty; critical theory; Erich Fromm; global citizenship education; neoliberalism                                                                                                                                                                                                                |
| Larkin, A.                        | 2015 | Close encounters of the other kind: Ethical relationship formation and international service learning education                                | Scopus       | Australia & New Zealand | Practical   | Article | Ethical relationships; Experiential education; Global citizenship education; Higher education; International service learning; Internationalization                                                                                                                                                     |
| Pashby, K.                        | 2015 | Conflations Possibilities and Foreclosures: Global Citizenship Education in a Multicultural Context                                            | Eric         | North America           | Theoretical | Article | citizenship education, multicultural/diversity education, critical theory, socio-political conditions, global education, global citizenship                                                                                                                                                             |
| Torres, C. A.                     | 2015 | Global Citizenship and Global Universities. The Age of Global Interdependence and Cosmopolitanism                                              | Eric         | Supranational           | Theoretical | Article | Global Approach, Global Education, Universities, Citizenship, Citizenship Education, Social Networks, College Role, International Education, International Cooperation, Context Effect, Local Norms, National Norms, Educational Practices, Educational Change, Performance Factors (indexed databases) |
| Miedema, S., & Bertram-Troost, G. | 2015 | The Challenges of Global Citizenship for Worldview Education. The Perspective of Social Sustainability                                         | Eric         | Supranational           | Theoretical | Article | global citizenship education, democratic state citizenship, worldview education, inclusivity, social sustainability                                                                                                                                                                                     |
| Waterson, R. A., & Moffa, E. D.   | 2015 | Applying Deweyan Principles to Global Citizenship Education in a Rural Context                                                                 | Eric         | Supranational           | Theoretical | Article | Vocabulary Development, Vocabulary Skills, Evidence, Educational Strategies (indexed databases)                                                                                                                                                                                                         |
| Gallingane, C., & Han, H. S.      | 2015 | Words Can Help Manage Emotions: Using Research-Based Strategies for Vocabulary Instruction to Teach Emotion Words to Young Children            | Eric         | Supranational           | Practical   | Article | Vocabulary Development, Vocabulary Skills, Evidence, Educational Strategies (indexed databases)                                                                                                                                                                                                         |

|                                    |      |                                                                                                                                                                            |              |                         |             |         |                                                                                                                                                       |
|------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|-------------------------|-------------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Torres, C. A.                      | 2015 | Solidarity and Competitiveness in a Global Context: Comparable Concepts in Global Citizenship Education?                                                                   | Eric         | Supranational           | Theoretical | Article | Global Approach, Global Education, Citizenship Education, Competition (indexed databases)                                                             |
| Günel, E., & Pehlivan, A.          | 2015 | Examining the Citizenship and Democracy Education Textbook and Curriculum in Terms of Global Education                                                                     | Eric         | Supranational           | Theoretical | Article | Citizenship and democracy, social studies, global education                                                                                           |
| Saito, N.                          | 2015 | Philosophy as Translation and Understanding Other Cultures: Becoming a Global Citizen through Higher Education                                                             | Eric         | East Asia               | Theoretical | Article | Stanley Cavell, philosophy as translation, global citizens, criticism of culture, perfectionist education                                             |
| Ahn, S.                            | 2015 | Criticality for Global Citizenship in Korean English Immersion Camps                                                                                                       | Eric         | East Asia               | Theoretical | Article | Criticality, intercultural communicative competence, global citizenship, EFL learners, English immersion camps                                        |
| Sianes, A., & Ortega Carpio, M. L. | 2014 | A global commitment to policy coherence for development. Yes but... which policies?                                                                                        | Scopus       | Supranational           | Theoretical | Article | Beyond aid; Cluster analysis; Coherence for development; Global citizenship education                                                                 |
| McNaughton, M. J.                  | 2014 | From acting to action: Developing global citizenship through global storylines drama                                                                                       | Scopus; Eric | Europe                  | Practical   | Article | Education for sustainable development; Educational drama; Global citizenship education; Global Storylines; Pedagogy                                   |
| Reilly, J., & Niens, U.            | 2014 | Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools | Scopus; Eric | Europe                  | Practical   | Article | controversial issues; critical reflection; dialogic discourse; divided societies; global citizenship education; peace education; peacebuilding        |
| Howe, E., & Arimoto, M.            | 2014 | Narrative teacher education pedagogies from across the pacific                                                                                                             | Scopus       | East Asia               | Theretical  | Article | Global citizenship education; Japan; Narrative inquiry; Pedagogy; Teacher education                                                                   |
| Al-Maamari, S.                     | 2014 | Education for Developing a Global Omani Citizen: Current Practices and Challenges                                                                                          | Eric         | Middle East             | Theoretical | Article | global citizenship, global Omani citizen, Current practices of global citizenship, education in Oman                                                  |
| An, S.                             | 2014 | Preparing Elementary Teachers as Global Citizenship Educators                                                                                                              | Eric         | Central & South America | Practical   | Article | Action Research, Citizenship Education, Global Approach, Teacher Education, Elementary Education, Social Studies, Methods Courses (indexed databases) |
| Howe, E. R.                        | 2014 | A Narrative of Teacher Education in Canada: Multiculturalism, Technology, Bridging Theory and Practice                                                                     | Eric         | North America           | Practical   | Article | Canada, teacher education, multicultural education, technology, narrative inquiry                                                                     |
| Massey, K.                         | 2014 | Global Citizenship Education in a Secondary Geography Course: The Students' Perspectives                                                                                   | Eric         | North America           | Practical   | Article | global citizenship, geography education, student perspectives, global awareness                                                                       |

|                                                |      |                                                                                                                                                               |              |                |             |         |                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------------------|------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------|-------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Engel, L. C.                                   | 2014 | Global Citizenship and National (Re)formations: Analysis of Citizenship Education Reform in Spain                                                             | Eric         | Europe         | Theoretical | Article | citizenship education, cultural diversity, global citizenship, immigration, reflexivity, Spain                                                                                                          |
| Jackson, L.                                    | 2014 | Won't Somebody 'Think' of the Children? Emotions, Child Poverty, and Post-Humanitarian Possibilities for Social Justice Education                             | Eric         | Supranational  | Theoretical | Article | social justice, emotions, affect, compassion, care, rationality, moral education, global citizenship, inequality                                                                                        |
| Chui, W. H. & Leung, E. W. Y.                  | 2014 | Youth in a Global World: Attitudes towards Globalization and Global Citizenship among University Students in Hong Kong                                        | Eric         | East Asia      | Practical   | Article | global citizenship, youth and globalization, attitudes toward globalization, university students, Hong Kong                                                                                             |
| Caruana, V.                                    | 2014 | Re-Thinking Global Citizenship in Higher Education: From Cosmopolitanism and International Mobility to Cosmopolitanisation, Resilience and Resilient Thinking | Eric         | Europe         | Practical   | Article | Global Education, Citizenship, Multicultural Education, Resilience (Psychology), Educational Practices, Biographies, Story Telling, Cultural Pluralism, Migration, Higher Education (indexed databases) |
| Ortega, L., Cerdón-Pedregosa, R., & Sianes, A. | 2013 | University and non-government organisations: Indispensable partners in global citizenship education in Spain                                                  | Scopus       | Europe         | Theoretical | Article | Global citizenship education; NGO; University                                                                                                                                                           |
| Catalano, T. A.                                | 2013 | Occupy: A case illustration of social movements in global citizenship education                                                                               | Scopus; Eric | North America  | Theoretical | Article | Global citizenship education; occupy; public pedagogy; social movements                                                                                                                                 |
| Harshman, J. R., Augustine, T. A.              | 2013 | Fostering Global Citizenship Education for Teachers Through Online Research                                                                                   | Scopus; Eric | Cross-cultural | Practical   | Article | asynchronous discussions; Baccalaureate; global citizenship education; International; online research                                                                                                   |
| Leduc, R.                                      | 2013 | Global Citizenship Instruction Through Active Participation: What Is Being Learned About Global Citizenship?                                                  | Scopus       | North America  | Practical   | Article | cross-cultural education/multicultural education; global citizenship education; international and comparative education; junior/middle school education; social studies education                       |
| Oxley, L., & Morris, P.                        | 2013 | Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions                                                                                    | Scopus       | Europe         | Theoretical | Article | cosmopolitanism; curriculum analysis; global citizenship; global citizenship education; global dimension                                                                                                |
| Howe, E. R.                                    | 2013 | Alternatives to a master's degree as the new gold standard in teaching: A narrative inquiry of global citizenship teacher education in Japan and Canada       | Scopus       | Cross-national | Theoretical | Article | Canada; ethnographic; global citizenship education; Japan; narrative inquiry; teacher acculturation; teacher education                                                                                  |

|                                                                              |      |                                                                                                                                        |                 |                |             |         |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|----------------|-------------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Zahabioun, S.,<br>Yousefy, A.,<br>Yarmohammadian, M.<br>H., & Keshtiaray, N. | 2013 | Global citizenship education and its implications for curriculum goals at the age of globalization                                     | Scopus;<br>Eric | Supranational  | Theoretical | Article | Curriculum; Global citizenship; Global citizenship education; Globalization; Information technology                                                                                                                                                                                                                                                              |
| Davis, T.                                                                    | 2013 | Rationale for global citizenship education in American high schools                                                                    | Scopus          | Supranational  | Theoretical | Article | American high schools; Global citizenship education                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| de Oliveira Andreotti, V., & Pashby, K.                                      | 2013 | Digital Democracy and Global Citizenship Education: Mutually Compatible or Mutually Complicit?                                         | Eric            | Supranational  | Theoretical | Article |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| Hayden, M.                                                                   | 2013 | A Review of Curriculum in the UK: Internationalising in a Changing Context                                                             | Eric            | Europe         | Theoretical | Article | International Baccalaureate, International Primary Curriculum, IGCSE, international curriculum, international education                                                                                                                                                                                                                                          |
| Ramírez, G. B.                                                               | 2013 | Learning Abroad or Just Going Abroad? International Education in Opposite Sides of the Border                                          | Eric            | Supranational  | Theoretical | Article | International Education, Study Abroad, Ethnography, Citizenship, Global Approach, Program Effectiveness, Cultural Awareness, Discourse Analysis, Summer Programs, Spanish, Second Language Learning, Second Language Instruction, Teacher Attitudes, Foreign Countries, Vignettes, Power Structure, College Faculty, Participant Observation (indexed databases) |
| Sung, Y., Park, M., & Choi, I.                                               | 2013 | National Construction of Global Education: A Critical Review of the National Curriculum Standards for South Korean Global High Schools | Eric            | East Asia      | Theoretical | Article | Global education National curriculum Globalization Ethnic nationalism Global high schools                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| Zhao, Z.                                                                     | 2013 | The Shaping of Citizenship Education in a Chinese Context                                                                              | Eric            | East Asia      | Theoretical | Article | citizenship, global citizens, ideoscape, moral education, political education, ideology                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| Sporre, K.                                                                   | 2012 | Voices from South and North in dialogue: On diversity and education for the future                                                     | Scopus          | Cross-national | Theoretical | Article | Diversity; Gender; Global citizenship education; South-North dialogue                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| Niens, U., & Reilly, J.                                                      | 2012 | Education for Global Citizenship in a Divided Society? Young People's Views and Experiences                                            | Eric            | Europe         | Practical   | Article | Controversial Issues (Course Content), Citizenship, Stereotypes, Citizenship Education, Focus Groups, Conflict, Young Adults, Foreign Countries, Global Education, Student Attitudes, Elementary Secondary Education, Phenomenology, World Views, Cultural Pluralism, Cultural Differences (indexed databases)                                                   |



|                           |      |                                                                                                                                                              |              |                |             |         |                                                                                                                                                                                                           |
|---------------------------|------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|----------------|-------------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Tormey, R., & Gleeson, J. | 2012 | The Gendering of Global Citizenship: Findings from a Large-Scale Quantitative Study on Global Citizenship Education Experiences                              | Eric         | Europe         | Practical   | Article | development education, citizenship education, single-sex schools, gender, Catholic education                                                                                                              |
| Takenaga, Y.              | 2012 | The Benefits of the Use of Children's Literature in English Language and Global Citizenship Education in Japan                                               | Eric         | East Asia      | Practical   | Article | Foreign Countries, Childrens Literature, Role, English (Second Language), Language Proficiency, Citizenship Education, Christianity, World Views, Reading Materials, Global Education (indexed databases) |
| McNaughton, M. J.         | 2012 | Implementing Education for Sustainable Development in Schools: Learning from Teachers' Reflections                                                           | Eric         | Europe         | Practical   | Article | action research, Education for Sustainable Development, formal education, teacher education, citizenship                                                                                                  |
| Goulah, J., & Ito, T.     | 2012 | Daisaku Ikeda's Curriculum of Soka Education: Creating Value through Dialogue, Global Citizenship, and "Human Education" in the Mentor-Disciple Relationship | Eric         | Supranational  | Theoretical | Article | Mentors, Citizenship, Educational Philosophy, Family Life, Essays, Instruction, Curriculum, Youth (indexed databases)                                                                                     |
| Mhlauli, M. B.            | 2012 | The Paradox of Teaching Citizenship Education in Botswana Primary Schools                                                                                    | Eric         | Africa         | Practical   | Article | Citizenship Education, Botswana, Primary Schools, Post Colonial Theory, Knowledge Construction, Teachers' Perceptions, Social Studies.                                                                    |
| O'Connor, L., & Faas, D.  | 2012 | The Impact of Migration on National Identity in a Globalized World: A Comparison of Civic Education Curricula in England, France and Ireland                 | Eric         | Europe         | Theoretical | Article | citizenship, national identity, migration, education, sovereignty gap                                                                                                                                     |
| Marshall, H.              | 2011 | Instrumentalism, ideals and imaginaries: Theorising the contested space of global citizenship education in schools                                           | Scopus; Eric | Supranational  | Theoretical | Article | Cosmopolitan learning; Global citizenship education; Instrumentalism                                                                                                                                      |
| Langmann, E.              | 2011 | Representational and territorial economies in global citizenship education: Welcoming the other at the limit of cosmopolitan hospitality                     | Scopus; Eric | Supranational  | Theoretical | Article | Cosmopolitan hospitality; Deconstruction; Derrida; Global citizenship education                                                                                                                           |
| Pashby, K.                | 2011 | Cultivating global citizens: Planting new seeds or pruning the perennials? looking for the citizen-subject in global citizenship education theory            | Scopus; Eric | Cross-national | Theoretical | Article | Citizenship education; Democratic schooling; Global citizenship education; Intercultural understandings; Philosophy of education                                                                          |
| Parmenter, L.             | 2011 | Power and Place in the Discourse of Global Citizenship Education                                                                                             | Eric         | Supranational  | Theoretical | Article | global citizenship; education; knowledge; power; place; discourse                                                                                                                                         |

|                                                                            |      |                                                                                                                                              |        |                           |             |              |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------------------|-------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Eidoo, S., Ingram, L., MacDonald, A., Nabavi, M., Pashby, K., & Stille, S. | 2011 | Through the Kaleidoscope: Intersections between Theoretical Perspectives and Classroom Implications in Critical Global Citizenship Education | Eric   | North America             | Theoretical | Article      | Citizenship, Citizenship Education, Global Approach, Cultural Pluralism, Teaching Methods, Interdisciplinary Approach, Race, Religion, Educational Practices, Doctoral Degrees, Graduate Students, Justice, Literacy (indexed databases)                                                                                     |
| de Oliveira Andreotti, V.                                                  | 2011 | (Towards) Decoloniality and Diversality in Global Citizenship Education                                                                      | Eric   | Central and South America | Theoretical | Article      | global citizenship; modernity; epistemology; decoloniality                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| Veugelers, W.                                                              | 2011 | The Moral and the Political in Global Citizenship: Appreciating Differences in Education                                                     | Eric   | Europe                    | Practical   | Article      | global citizenship; moral education; teachers                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| Peterson, A.                                                               | 2011 | Republican Cosmopolitanism: Democratizing the Global Dimensions of Citizenship Education                                                     | Eric   | Supranational             | Theoretical | Article      | Citizenship, Citizenship Education, Political Attitudes, Global Approach, Citizen Participation, Foreign Countries (indexed databases)                                                                                                                                                                                       |
| Balarin, M.                                                                | 2011 | Global Citizenship and Marginalisation: Contributions towards a Political Economy of Global Citizenship                                      | Eric   | Supranational             | Theoretical | Article      | global citizenship; political economy; marginalisation; youth; slums                                                                                                                                                                                                                                                         |
| Appleyard, N., & McLean, L. R.                                             | 2011 | Expecting the Exceptional: Pre-Service Professional Development in Global Citizenship Education                                              | Eric   | North America             | Practical   | Article      | Case Study, Professional Development, Global Citizenship Education                                                                                                                                                                                                                                                           |
| DeBoer, G. E.                                                              | 2011 | The Globalization of Science Education                                                                                                       | Eric   | Cross national            | Theoretical | Article      | globalization; international standards                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| Dale, R.                                                                   | 2010 | Globalization and curriculum                                                                                                                 | Scopus | Supranational             | Theoretical | Book Chapter | Common world education culture; Competences; Curriculum as container; Discourse; Global citizenship education; Global knowledge economy; Globalization; Globally structured agenda for education; Modernity; PISA (program of international student assessment); State; Transnational curriculum inquiry (indexed databases) |
| Halvorsen, A.L., & Wilson, S. M.                                           | 2010 | Social studies teacher education                                                                                                             | Scopus | Supranational             | Theoretical | Book Chapter | Authentic pedagogy; Citizenship; Citizenship education; Content knowledge; Culturally relevant pedagogy; Global citizenship education; Method courses; Multicultural education; Pedagogy/method (indexed databases)                                                                                                          |

|                   |      |                                                                                              |              |               |             |         |                                                                                                               |
|-------------------|------|----------------------------------------------------------------------------------------------|--------------|---------------|-------------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| McNaughton, M. J. | 2010 | Educational drama in education for sustainable development: Ecopedagogy in action            | Scopus, Eric | Europe        | Practical   | Article | Ecopedagogy; Education for sustainable development; Educational drama; Global citizenship education; Pedagogy |
| Moon, S.          | 2010 | Multicultural and Global Citizenship in the Transnational Age: The Case of South Korea       | Eric         | East Asia     | Theoretical | Article | Foreign Countries, Multicultural Education, Citizenship Education, Global Education (indexed databases)       |
| Huckle, J.        | 2010 | ESD and the Current Crisis of Capitalism: Teaching beyond Green New Deals                    | Eric         | Supranational | Theoretical | Article | Capitalist treadmill, economic crisis, green new deal, ecosocialism, education for sustainable development    |
| Rapoport, A.      | 2010 | We Cannot Teach What We Don't Know: Indiana Teachers Talk about Global Citizenship Education | Eric         | North America | Practical   | Article | citizenship, global citizenship, qualitative research, teachers                                               |



## ALLEGATO B

### Definizione delle possibili combinazioni dei termini “educazione”, “cittadinanza” e “globale” nel testo del Curricolo Australiano all’ottavo grado di istruzione

| Keyword                      | Search results number | Learning areas                 | Subjects               | Paragraph                   | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | Page |
|------------------------------|-----------------------|--------------------------------|------------------------|-----------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
| Global citizenship education |                       |                                |                        |                             | No matches were found                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |      |
| Global education             |                       |                                |                        |                             | No matches were found                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |      |
| Citizenship education        |                       |                                |                        |                             | No matches were found                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |      |
| Global citizenship           | 1                     | Languages                      |                        | Intercultural understanding | The development of intercultural understanding is a central aim of learning languages, as it is integral to communicating in the context of diversity, the development of <b>global citizenship</b> and lifelong learning.                                                                                                                                       | 333  |
| Global citizen               | 8                     | Humanities and Social Sciences | HASS                   | Glossary                    | Citizen. A person who holds citizenship of a polity, such as a country, and who is a member of a political community that grants certain rights and privileges to its citizens, and in return expects them to act responsibly such as to obey their country's laws. Also see <b>global citizen</b> .                                                             | 26   |
|                              |                       |                                | Civics and Citizenship |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 131  |
|                              |                       |                                | HASS                   |                             | <b>Global citizen.</b> A person who understands their rights and responsibilities at a global level; that is, one's identity transcends geography or political borders, and rights and responsibilities are derived from being human. However, these rights and responsibilities do not have legal authority or sanctions that those conferred by a nation have. | 35   |
|                              |                       |                                | Civics and Citizenship |                             |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 131  |
|                              |                       |                                | Geography              | Rationale                   | Geography helps students to be regional and <b>global citizens</b> capable of active and ethical participation.                                                                                                                                                                                                                                                  | 83   |

| Keyword | Search results number | Learning areas                 | Subjects               | Paragraph                         | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Page |
|---------|-----------------------|--------------------------------|------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                                | Economic and Business  | How the Subject works             | As mass global flows of people, resources, finances and information produce social, economic, political and environmental complexities and challenges, Australia needs enterprising individuals who can make informed decisions and actively participate in society and the economy as individuals and more broadly as <b>global citizens</b> . | 137  |
|         |                       | The Arts                       | Visual Arts            | Rationale                         | Learning in the Visual Arts helps students to develop understanding of world culture and their responsibilities as <b>global citizens</b> .                                                                                                                                                                                                     | 228  |
|         |                       | Technologies                   | Digital Technologies   | Rationale                         | Digital Technologies helps students to be regional and <b>global citizens</b> capable of actively and ethically communicating and collaborating.                                                                                                                                                                                                | 307  |
|         |                       | Humanities and Social Sciences |                        | How the Learning Area works       | The humanities and social sciences have a historical and contemporary focus, from personal to global contexts, and consider challenges for the future.                                                                                                                                                                                          | 12   |
|         |                       |                                |                        |                                   | They explore how people, ideas and events are connected over time and increasingly interconnected across local, national, regional and global contexts.                                                                                                                                                                                         | 12   |
|         |                       |                                | HASS                   | How the Subject works             | The F-6/7 Australian Curriculum for Humanities and Social Sciences aims to ensure that students develop key historical, geographical, civic and economic knowledge of people, places, values and systems, past and present, in local to global contexts.                                                                                        | 16   |
|         |                       |                                |                        | Concepts of disciplinary thinking | Geography: place, space, environment, interconnection, sustainability and change, applying this understanding to a wide range of places and environments at the full range of scales, from local to global, and in a range of locations (View the concepts for developing geographical thinking).                                               | 17   |
|         |                       |                                | HASS                   | Glossary                          | Active citizenship: Involvement and informed participation in the civic and political activities of society at local, state, national, regional and global levels. It contrasts with 'passive citizenship' where citizens participate only minimally to meet their basic individual responsibilities including voting and paying taxes.         | 23   |
|         |                       |                                | Civics and Citizenship |                                   |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 128  |

| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects               | Paragraph                                          | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Page |
|---------|-----------------------|----------------|------------------------|----------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                | HASS                   |                                                    | Scale: In geography, there are two uses of the term ‘scale’: -A way that geographical phenomena and problems can be examined at different spatial levels, such as local scale and global scale (spatial scale) - A relationship between a distance on a ground and a corresponding distance on a map, with the scale coded on the map as a ratio, for example, ‘1 cm:100 km’ (map scale).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 41   |
|         |                       |                | History                | How the Subject works                              | The 7–10 curriculum generally takes a world history approach within which the history of Australia is taught. It does this to equip students for the world (local, regional and global) in which they live. An understanding of world history enhances students’ appreciation of Australian history. It enables them to develop an understanding of the past and present experiences of Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples, their identities and the continuing value of their cultures. It also helps students to appreciate Australia’s distinctive path of social, economic and political development, its position in the Asia and Pacific regions, and its global interrelationships. This knowledge and understanding is essential for informed and active participation in Australia’s diverse society and in creating rewarding personal and collective futures. | 51   |
|         |                       |                | Geography              | Rationale                                          | In a world of increasing global integration and international mobility, it is critical to the wellbeing and sustainability of the environment and society that young Australians develop a holistic understanding of the world (1-5 lines/24).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 83   |
|         |                       |                |                        | Concepts for developing geographical understanding | In Years 7–10, students build on their understanding of place, space, environment, interconnection, sustainability and change and apply this understanding to a wide range of places and environments at the full range of scales, from local to global, and in a range of locations.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 84   |
|         |                       |                |                        |                                                    | The concept of scale is about the way that geographical phenomena and problems can be examined at different spatial levels: 1 Generalisations made and relationships found at one level of scale may be different at a higher or lower level. For example, in studies of vegetation, climate is the main factor at the global scale but soil and drainage may be the main factors at the local scale. 2 Cause-and-effect relationships cross scales from the local to the global and from the global to the local. For example, local events can have global outcomes, such as the effects of local vegetation removal on global climate.                                                                                                                                                                                                                                           | 86   |
|         |                       |                |                        | Glossary                                           | scale: -A way that geographical phenomena and problems can be examined at different spatial levels, such as local scale, and global scale (spatial scale) -A relationship between a distance on the ground and a corresponding distance on a map, with the scale coded on the map as a ratio, for example ‘1 cm : 1 km’ (map scale).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 109  |
|         |                       |                | Civics and Citizenship | How the Subject works                              | The Australian Curriculum: Civics and Citizenship aims to ensure students develop: [...] the capacities and dispositions to participate in the civic life of their nation at a local, regional and global level and as individuals in a globalised world.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 117  |
|         |                       |                | Economic and Business  | How the Subject works                              | As mass global flows of people, resources, finances and information produce social, economic, political and environmental complexities and challenges, Australia needs enterprising individuals who can make informed decisions and actively participate in society and the economy as individuals and more broadly as global citizens.[...] The Australian Curriculum: Economics and Business empowers students to shape their social and economic futures and to contribute to the development of prosperous, sustainable and equitable Australian and global economies. [...] The Australian Curriculum: Economics and Business aims to ensure students develop: understanding of the work and business environments within the Australian economy and its interactions and relationships with the global economy, in particular the                                             | 137  |

| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects   | Paragraph                     | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Page |
|---------|-----------------------|----------------|------------|-------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                |            |                               | Asia region; understandings that will enable them to actively and ethically participate in the local, national, regional and global economy as economically, financially and business literate citizens.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |      |
|         |                       |                |            |                               |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 138  |
|         |                       |                |            | Year 8 Level Description      | The emphasis in Year 8 is on national and regional issues, with opportunities for the concepts to also be considered in relation to local community or global issues where appropriate.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 141  |
|         |                       |                |            | Elaborations                  | Investigating present influences on the ways people work, such as technological change, outsourced labour in the global economy, rapid communication changes, casualisation of the workforce.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 144  |
|         |                       | The Arts       |            | Aims                          | The Australian Curriculum: The Arts aims to develop students': understanding of local, regional and global cultures, and their arts histories and traditions, through engaging with the worlds of artists, artworks, audiences and arts professions.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 157  |
|         |                       |                | Dance      | Knowledge and skills of dance | Through Dance, students learn to reflect critically on their own aesthetic preferences by considering social, historical and cultural influences, and the effects of local and global cultures on their tastes and decision making.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 177  |
|         |                       |                | Media Arts | Rationale                     | In addition to the overarching aims for the Australian Curriculum: The Arts, media arts knowledge, understanding and skills ensure that, individually and collaboratively, students develop: knowledge and understanding of their active participation in existing and evolving local and global media cultures.                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 202  |
|         |                       |                |            | Forms                         | Students explore stylistic forms from local and global contexts including those from Aboriginal and Torres Strait Islander and Asian cultures.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 204  |
|         |                       |                | Music      | Rationale                     | In addition to the overarching aims of the Australian Curriculum: The Arts, music knowledge, understanding and skills ensure that, individually and collaboratively, students develop: the confidence to be creative, innovative, thoughtful, skilful and informed musicians skills to compose, perform, improvise, respond and listen with intent and purpose aesthetic knowledge and respect for music and music practices across global communities, cultures and musical traditions an understanding of music as an aural art form as they acquire skills to become independent music learners. | 215  |



| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects                | Paragraph                                                                   | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Page |
|---------|-----------------------|----------------|-------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                | Visual Arts             | Rationale                                                                   | Through Visual Arts, students make and respond using visual arts knowledge, understanding and skills to represent meaning associated with personal and global views, and intrinsic and extrinsic worlds.                                                                                                                                                                                                                       | 228  |
|         |                       |                | Visual Arts             | Years 7 and 8 Level Description                                             | In Visual Arts, students:examine their own culture and develop a deeper understanding of their practices as an artist who holds individual views about the world and global issues.                                                                                                                                                                                                                                            | 233  |
|         |                       | Technologies   |                         | Glossary                                                                    | Augmented reality (AR): A technology that replicates, enhances or overlays extra information about the realworld environment, using computergenerated data such as global positioning systems (GPS), sound, videos and images.                                                                                                                                                                                                 | 251  |
|         |                       |                | Design and Technologies | Technologies and society                                                    | The technologies and society content descriptions focus on how people use and develop technologies taking into account social, economic, environmental, ethical, legal, aesthetic and functional factors and the impact of technologies on individuals; families; local, regional and global communities; the economy; and the environment – now and into the future.                                                          | 291  |
|         |                       |                |                         | Investigating and defining                                                  | Students reflect on how decisions they make may have implications for the individual, society and the local and global environment, now and in the future.                                                                                                                                                                                                                                                                     | 293  |
|         |                       |                | Digital Technologies    | Years 7 and 8 Level Description                                             | Learning in Digital Technologies focuses on further developing understanding and skills in computational thinking such as decomposing problems and prototyping; and engaging students with a wider range of information systems as they broaden their experiences and involvement in national, regional and global activities.                                                                                                 | 314  |
|         |                       |                |                         | Elaborations                                                                | Establishing a set of ‘rules’ about acceptable and unacceptable behaviour when collaborating online, considering how different social contexts affect participation in global virtual spaces, including considering the use of language, acronyms and humour, for example only applying tags to images of other people with their permission or considering social protocols of Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples. | 321  |
|         |                       | Languages      |                         | Sustainability                                                              | Learning Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages contributes to the global effort to exchange knowledge among people with varied practices in caring for the land. It also contributes to the reconciliation process in Australia and goals for language revival.                                                                                                                                            | 335  |
|         |                       |                | French                  | The place of the French language and culture in Australia and in the world. | French culture has contributed to the shaping of global movements and traditions associated with domains such as the arts, cinema, philosophy and cultural theory, as well as fashion, design, food and wine.                                                                                                                                                                                                                  | 737  |
|         |                       |                |                         | Elaborations                                                                | Investigate the nature and extent of French language use in both Australian and global contexts [Key concepts: community, arts, fashion, music, cuisine; Key processes: researching, analysing, classifying].                                                                                                                                                                                                                  | 751  |

| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects     | Paragraph                                                                  | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Page |
|---------|-----------------------|----------------|--------------|----------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                |              | Elaborations                                                               | Recognise that French is both a local and a global language [Key concepts: first language, global language, dialects, creoles, accents; Key processes: mapping, comparing, distinguishing].                                                                                                                                              | 767  |
|         |                       |                | German       | The place of the German language and culture in Australia and in the world | In particular, the interplay between culture and language can be seen in the global influence of the past and contemporary achievements of Germanspeaking communities in architecture, the arts, engineering, philosophy, recreational pursuits, and scientific innovations, particularly those related to environmental sustainability. | 767  |
|         |                       |                |              | Elaborations                                                               | Recognise that German and English are related languages and that German is an important European and global language [Key concepts: relationships, global; Key processes: recognising, comparing].                                                                                                                                       | 801  |
|         |                       |                |              | Years 7 and 8 Achievement Standards                                        | Students identify German as an important European and global language and that it is related to English.                                                                                                                                                                                                                                 | 803  |
|         |                       |                | Hindi        | Years 7 and 8 Achievement Standards                                        | They identify the intercultural and multilingual nature of language use across global communities and in social media and popular culture and explain how this influences their own lives. Students explain how language forms and usage reflect cultural ideas, values and perspectives.                                                | 823  |
|         |                       |                |              | Elaborations                                                               | Recognising the linguistic diversity of the global community, understanding that many people around the world speak more than one language, comparing with the multilingual character of Australian society, for example, by talking about the different languages represented in the classroom and local community.                     | 839  |
|         |                       |                | Italian      | Elaborations                                                               | Discussing global and cultural influences on the Italian language and noticing when and how hybrid forms are used, for example, use of numbers, mathematical symbols, single letters and acronyms to replace words in SMS messaging, such as TVTB (ti voglio tanto bene), 6 (sei), x (per).                                              | 888  |
|         |                       |                | Korean       | Elaborations                                                               | Explore the power and influence of language in local and global contexts [Key concepts: social power, context; Key processes: analysing, explaining, recounting, reflecting].                                                                                                                                                            | 961  |
|         |                       |                |              | Years 7 and 8 Achievement Standards                                        | Students describe how Korean is used not only in Korea and in the Korean community in Australia but also in the global context.                                                                                                                                                                                                          | 980  |
|         |                       |                | Modern Greek | Elaborations                                                               | Understand that Greek is a language that has influenced many global languages and continues to influence and change through interaction with other languages and cultures [Key concepts: dynamic systems, , relationships; Key processes: recognising, comparing, discussing].                                                           | 1010 |

| Keyword | Search results number | Learning areas                | Subjects                      | Paragraph                                                                                            | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Page |
|---------|-----------------------|-------------------------------|-------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                               |                               | Years 7 and 8 Achievement Standards                                                                  | They identify ways that Greek language and culture have influenced and continue to influence many global languages.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 1012 |
|         |                       |                               | Spanish                       | The place of the Spanish language and the cultures of Spanish speakers in Australia and in the world | Spanish is a global language spoken by approximately 500 million people across the world.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 1014 |
|         |                       |                               |                               | Elaborations                                                                                         | Investigate the nature and extent of Spanish language use in both Australian and global contexts [Key concepts: community, arts, cuisine; Key processes: researching, analysing, classifying].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 1028 |
|         |                       |                               |                               | Elaborations                                                                                         | Recognise that Spanish is a global language that is spoken in a variety of forms in different communities around the world, including Australia [Key concepts: diversity, regional variation, accents, global language; Key processes: mapping, comparing, distinguishing].                                                                                                                                                                                                                                                                  | 1044 |
|         |                       |                               | Turkish                       | Elaborations                                                                                         | Present information and personal perspectives on issues of local or global interest, using a range of spoken, written and multimodal forms [Key concepts: action, experience, cultural expression; Key processes: summarising, reporting, comparing, presenting].                                                                                                                                                                                                                                                                            | 1056 |
|         |                       |                               | English                       | Year 8 Level Description                                                                             | In Years 7 and 8, students interact with peers, teachers, individuals, groups and community members in a range of face-to-face and online/virtual environments. They experience learning in both familiar and unfamiliar contexts that relate to the school curriculum, local community, regional and global contexts.                                                                                                                                                                                                                       | 1133 |
|         |                       |                               |                               | Glossary                                                                                             | Metonymy. A use of the name of one thing or attribute of something to represent something larger or related (for example, using a word 'Crown' to represent a monarch of a country; referring to a place for an event, as in 'Chernobyl' when referring to changed attitudes to nuclear power, or a time for an event, as in '9/11' when referring to changed global relations).                                                                                                                                                             | 1158 |
|         |                       | Science                       | Science                       | Rationale                                                                                            | The curriculum supports students to develop the scientific knowledge, understandings and skills to make informed decisions about local, national and global issues and to participate, if they so wish, in science-related careers.                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 1247 |
|         |                       | Health and Physical Education | Health and Physical Education | Elaborations                                                                                         | Researching how stereotypes and prejudice are challenged in local, national and global contexts.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 1292 |
|         |                       | Work Studies                  | Work Studies                  | Introduction                                                                                         | Australian industries and enterprises face unprecedented global competition and pressure for increased productivity. This, in turn, contributes to an unpredictable work future for young people, where routine job opportunities are limited, and outsourcing, contract work and flexible work arrangements are the norm. School leavers can no longer anticipate a single job or single-track career for a lifetime and will be encountering jobs which currently do not exist. The skills and capabilities needed to prosper in this new, | 1316 |

| Keyword | Search results number | Learning areas                 | Subjects | Paragraph                         | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Page |
|---------|-----------------------|--------------------------------|----------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                                |          |                                   | knowledge-focused world will differ from those of the past. Young people will need a set of personal and interpersonal capacities, wide-ranging global awareness and the flexibility to manage rapid change and transition.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |      |
|         |                       |                                |          | Entrepreneurial behaviours        | Students are exposed to these behaviours and how they might be developed and enacted in workplaces to drive innovation, productivity, global awareness and appreciation of cultural and social diversity.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 1321 |
|         |                       |                                |          | Career and life design            | This strand focuses on developing knowledge and understanding of, and experience in, the world of work; skills, knowledge and dispositions to manage careers; and skills and knowledge in managing transitions. The strand encompasses the importance of education, training and lifelong learning, the global context impacting on work and work opportunities and the personal qualities and attributes, such as awareness of opportunity, adaptability and responsiveness to change, needed to thrive in the 21st century work environment.                                                                                                                                                                                                                      | 1321 |
|         |                       |                                |          | Glossary                          | Entrepreneurial behaviours: behaviours that demonstrate confidence, initiative, innovation and creativity, global competency and empathy, an awareness of opportunity and a willingness to take risks that can all be applied to a range of contexts.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 1323 |
|         |                       | Humanities and Social Sciences | HASS     | How the Subject works             | The F-6/7 Australian Curriculum for Humanities and Social Sciences aims to ensure that students develop: dispositions required for effective participation in everyday life, now and in the future, including critical and creative problemsolving, informed decision making, responsible and active citizenship, enterprising financial behaviour and ethical reflection.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 16   |
|         |                       |                                |          | Concepts of disciplinary thinking | Civics and citizenship: government and democracy, laws and citizens, and citizenship, diversity and identity.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 17   |
|         |                       |                                |          | Glossary                          | Active citizenship: Involvement and informed participation in the civic and political activities of society at local, state, national, regional and global levels. It contrasts with 'passive citizenship' where citizens participate only minimally to meet their basic individual responsibilities including voting and paying taxes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | 23   |
|         |                       |                                |          | Glossary                          | Citizenship: In the Australian Curriculum: Humanities and Social Sciences, there are two uses of the term: -A legal status granted by birth or naturalisation to citizens involving certain rights (for example, protection, passport, voting) and responsibilities (for example, obey the law, vote, defend country). A modern sense incorporates three components: civil (rights and responsibilities), political (participation and representation), and social (social virtues and community involvement). -An identifiable body of knowledge, understanding and skills relating to the organisation and working of society, including a country's political and social heritage, democratic processes, government, public administration and judicial systems. | 24   |
|         |                       |                                | HASS     | Glossary                          | Citizen: A person who holds citizenship of a polity, such as a country, and who is a member of a political community that grants certain rights and privileges to its citizens, and in return expects them to act responsibly such as to obey their country's laws. Also see global citizen.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 26   |

| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects               | Paragraph                                                 | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Page |
|---------|-----------------------|----------------|------------------------|-----------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                | Civics and Citizenship | Glossary                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 131  |
|         |                       |                | HASS                   | Glossary                                                  | Identity: A person's conception and expression of their individuality or association with a group. In this curriculum, identity refers to a person's sense of belonging to a group, culture or to a state or nation, a region or the world. It is a feeling one shares with a group of people, regardless of one's citizenship status.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 40   |
|         |                       |                | Civics and Citizenship | Glossary                                                  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 129  |
|         |                       |                | History                | Glossary                                                  | Citizenship: An identifiable body of knowledge, understanding and skills relating to the organisation and working of society, including a country's political and social heritage, democratic processes, government, public administration and judicial systems.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 77   |
|         |                       |                | Civics and Citizenship | How the Subject works                                     | The Australian Curriculum: Civics and Citizenship provides students with opportunities to investigate political and legal systems, and explore the nature of citizenship, diversity and identity in contemporary society.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 116  |
|         |                       |                |                        |                                                           | The Australian Curriculum: Civics and Citizenship aims to ensure students develop:skills, including questioning and research; analysis, synthesis and interpretation; problem-solving and decision-making; communication and reflection, to investigate contemporary civics and citizenship issues and foster responsible participation in Australia's democracy.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 117  |
|         |                       |                |                        | Civics and citizenship knowledge and understanding strand | The civics and citizenship knowledge and understanding strand comprises three key focus areas or substrands at each year level: government and democracy; laws and citizens; and citizenship, diversity and identity. Government and democracy involves a study of Australian democracy and the key institutions, processes and roles that people play in Australia's system of government. Laws and citizens examines Australia's legal system, the creation of laws and the rights and legal obligations of Australian citizens. Citizenship, diversity and identity explores the shared values of Australian citizenship, Christian traditions, the diversity of Australia as a multicultural and multifaith society, what shapes identity, and obligations as citizens in a globalised world. | 117  |
|         |                       |                |                        | Civics and citizenship inquiry and skills strand          | In communication and reflection, students present ideas, viewpoints and arguments based on evidence about civics and citizenship topics and issues using subject-specific language, and reflect on their cultural identity, motivations, values and behaviours.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 117  |
|         |                       |                |                        | Elaborations                                              | Developing complex and openended questions to explore a civics or citizenship topic such as 'freedoms' (for example, 'What do our freedoms mean in practice?' and 'What do you consider to be the most important freedom?').                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 124  |

| Keyword | Search results number | Learning areas                    | Subjects   | Paragraph                              | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | Page |
|---------|-----------------------|-----------------------------------|------------|----------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                                   |            | Analysis, synthesis and interpretation | Critically analyse information and ideas from a range of sources in relation to civics and citizenship topics and issues.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 124  |
|         |                       |                                   |            | Problem-solving and decision-making    | Use democratic processes to reach consensus on a course of action relating to a civic or citizenship issue and plan for that action.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 125  |
|         |                       |                                   |            | Communication and reflection           | Present evidence-based civics and citizenship arguments using subject-specific language.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 125  |
|         |                       |                                   |            | Year 8 Achievement Standards           | When researching, students develop a range of questions to investigate Australia's political and legal systems and critically analyse information gathered from different sources for relevance. They explain different points of view on civic and citizenship issues. When planning for action, students take into account multiple perspectives, use democratic processes, and develop solutions to an issue. Students develop and present reasoned arguments on civic and citizenship issues using appropriate texts, subjectspecific language and concepts. They identify ways they can be active and informed citizens in different contexts. | 127  |
|         |                       |                                   |            | Glossary                               | Active citizenship: Engagement and informed participation in the civic and political activities of society at local, state, national, regional and global levels. It contrasts with 'passive citizenship' where citizens participate only minimally to meet their basic individual responsibilities including voting and paying taxes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 128  |
|         |                       |                                   |            | Glossary                               | Citizenship: A legal status granted by birth or naturalisation to citizens involving certain rights (for example, protection; passport; voting) and responsibilities (for example, obey the law, vote, defend the country). A modern sense incorporates three components: civil (rights and responsibilities); political (participation and representation); and social (social virtues and community involvement).                                                                                                                                                                                                                                 | 132  |
|         |                       | The Arts                          | Media Arts | Skills, techniques and processes       | As students' learning progresses, they learn about safe practice in media arts and develop digital citizenship through processes that respect rights, responsibilities and protocols in the creating of their media artworks.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 205  |
|         |                       | Technologies                      |            | Glossary                               | Digital citizenship: An acceptance and upholding of the norms of appropriate, responsible behaviour with regard to the use of digital technologies. This involves using digital technologies effectively and not misusing them to disadvantage others. Digital citizenship includes appropriate online etiquette, literacy in how digital technologies work and how to use them, an understanding of ethics and related law, knowing how to stay safe online, and advice on related health and safety issues such as predators and the permanence of data.                                                                                          | 257  |
|         |                       | Framework for Classical Languages |            | How the Subject works                  | Key concepts for Classical languages include: language; culture; experience; representation (words, icons, symbols); equivalence; nation (origins, social order, politics, religion); citizenship; relationship (family, community, government); history and historical appreciation; attitude, value and belief; power; aesthetics; time (the past in the present); modernity; tradition; linguistic evolution; interconnection across concepts; intercultural comparisons.                                                                                                                                                                        | 694  |

| Keyword | Search results number | Learning areas                 | Subjects        | Paragraph                                      | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | Page |
|---------|-----------------------|--------------------------------|-----------------|------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                                | Classical Greek | Classical Greek language learning and use      | Learners explore the relationship between language and culture by examining particular language use that provides insights into the daily lives, ideas, feelings and attitudes of Greeks in the Classical period. They discuss the ancient origins of modern values, pursuits, citizenship, literature, the arts and architecture, reflecting on the enduring influence of the ancient Greek world on the modern world.                                                                                                                                                         | 698  |
|         |                       |                                |                 | The powerful influence of language and culture | Examine the enduring influence of ancient Greek culture on the modern world, by discussing the ancient origins of modern values, pursuits, citizenship, literature, the arts and architecture [Key concepts: aesthetics, time (the past in the present), modernity; Key processes: connecting, explaining and comparing].                                                                                                                                                                                                                                                       | 709  |
|         |                       |                                |                 | The powerful influence of language and culture | Comparing the concept of citizenship, rights and responsibilities in ancient Greece and the modern world. [...] investigating connections between language and significant cultural attitudes, for example, discussing how the terms ἐκκλησία, βουλή, πρωτάνεις, ψήφισμα and the expressions τισάγορεύειν βούλεται and ἔδοξε τῇ βουλῇ καὶ τῷ δήμῳ relate to the concept of citizenship in ancient Athens.                                                                                                                                                                       | 710  |
|         |                       |                                |                 | Years 7 and 8 Achievement Standards            | Students give examples of how particular language use reflects the lifestyles, ideas, feelings and attitudes of Greeks in the Classical period, and identify connections between ancient and modern values, pursuits, citizenship, literature, the arts and architecture.                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 713  |
|         |                       |                                |                 | powerful influence of language and culture     | Recognising the ancient origins of national values such as citizenship, liberty, equity and justice.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 725  |
|         |                       | Humanities and Social Sciences | HASS            | Glossary                                       | Export industries: Industries that sell a service to customers who come from other places to obtain the service, as in tourism and education of students from overseas. Both industries bring income into a place.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 33   |
|         |                       |                                |                 |                                                | Features of places: In geography, visible elements of a place or landscape, classified as natural, managed and constructed. This term is used in early primary education, but is later replaced by the term 'characteristics', which includes both visible and invisible elements of a place.                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 35   |
|         |                       |                                |                 |                                                | Liveability: An assessment of what a place is like to live in, using particular criteria, for example, environmental quality, crime and safety, education and health provision, access to shops and services, recreational facilities and cultural activities.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 37   |
|         |                       |                                |                 |                                                | Prevention, mitigation and preparedness: In geography, prevention and mitigation are actions taken in advance to decrease or eliminate an impact of a hazardous event on people, communities and the environment, by actions including, for example, lessening a hazard and reducing a vulnerability of a community. Preparedness refers to actions taken to create and maintain a capacity of communities to respond to, and recover from, natural disasters, through measures like planning, community education, information management, communications and warning systems. | 40   |

| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects              | Paragraph | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | Page |
|---------|-----------------------|----------------|-----------------------|-----------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                |                       |           | Standard of living: A level of wealth and consumption of a population (such as a nation or socioeconomic group), measured by using factors such as gross domestic product (GDP), inflation, income, employment, poverty rate, housing, access to and standard of health care and education, safety, and environmental quality.                                                                                                                                                                                                           | 45   |
|         |                       |                |                       |           | Relative location: A location relative to other places, for example, a distance to a town from other towns. Relative location has a stronger influence on human characteristics of places than absolute location, as demonstrated by advantages of closeness to suppliers, finance, information and markets for businesses, and to education and employment opportunities for individuals. Also see absolute location.                                                                                                                   | 46   |
|         |                       |                | Geography             | Glossary  | Features of places: Visible elements of a place or landscape, classified as natural, managed and constructed. This term is used in early primary education, but is later replaced by the term 'characteristics', which includes both visible and invisible elements of a place.                                                                                                                                                                                                                                                          | 105  |
|         |                       |                |                       |           | Export industries: Industries that sell a service to customers who come from other places to obtain the service, as in tourism and education of students from overseas. Both industries bring income into a place.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 106  |
|         |                       |                |                       |           | Liveability: An assessment of what a place is like to live in, using particular criteria, for example, environmental quality, crime and safety, education and health provision, access to shops and services, recreational facilities and cultural activities.                                                                                                                                                                                                                                                                           | 108  |
|         |                       |                |                       |           | Prevention, mitigation and preparedness: Actions taken in advance to decrease or eliminate the impact of a hazardous event on people, communities and the environment, by actions including, for example, lessening the hazard and reducing the vulnerability of a community. Preparedness refers to actions taken to create and maintain a capacity of communities to respond to, and recover from, natural disasters, through measures like planning, community education, information management, communications and warning systems. | 110  |
|         |                       |                |                       |           | Relative location: A location relative to other places, for example, the distance to a town from other towns. Relative location has a stronger influence on human characteristics of places than absolute location, as demonstrated by advantages of closeness to suppliers, finance, information and markets for businesses, and to education and employment opportunities for individuals. Also see absolute location.                                                                                                                 | 112  |
|         |                       |                | Economic and Business | Glossary  | Standard of living: A level of wealth and consumption of a population (such as a nation or socioeconomic group), measured by factors such as gross domestic product, inflation, income, employment, poverty rate, housing, access to and standard of health care and education, safety, and environmental quality.                                                                                                                                                                                                                       | 154  |
|         |                       | The Arts       | Visual Arts           | Knowledge | Students learn how formative contexts such as personal experience, family, education system, culture, class and society shape visual arts practices of artists and audiences.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 230  |



| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects                    | Paragraph                                    | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | Page |
|---------|-----------------------|----------------|-----------------------------|----------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       | Languages      | How the Learning Area works | Language specificity                         | Each language has its own distinctive structure, systems, conventions for use, related culture(s), place in the Australian and international communities, as well as its own history in Australian education.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 324  |
|         |                       |                |                             | Diversity of language learners               | Education systems seek to provide for this diversity of language background and for the fact that languages classrooms include students with varying degrees of experience of and proficiency in the language being learnt, as well as their particular affiliations with additional languages. [...] Language capabilities represent linguistic and cultural resources through which the community can engage socially, culturally and economically, in domains which include business, trade, science, law, education, tourism, diplomacy, international relations, health and communications.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 325  |
|         |                       |                |                             | Content structure                            | ACARA is committed to the development of a high-quality curriculum that promotes excellence and equity in education for all Australian students.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 329  |
|         |                       |                |                             | Students with disability                     | The Disability Discrimination Act 1992 and the Disability Standards for Education 2005 require education and training service providers to support the rights of students with disability to access the curriculum on the same basis as students without disability.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 330  |
|         |                       |                |                             | English as an additional language or dialect | Languages play a crucial role in the educational experience of students and in the curriculum as a whole. Given the diversity of students in Australian education, it is important to recognise that a range of languages is used either as part of the formal curriculum or as part of learners' socialisation within and outside the school. [...] In contemporary understandings of language acquisition, development and learning all the languages learners experience in their socialisation and education form part of learners' distinctive linguistic and cultural repertoires. [...] While the curriculum for languages primarily addresses the learning of languages, this learning cannot be separated from the development of learners' more general communicative repertoires. It is through such a relational and holistic approach to languages education that learners develop their capabilities in knowing and using multiple languages. | 330  |
|         |                       |                |                             | English as an additional language or dialect | Aboriginal and Torres Strait Islander communities support literacy education programs that are founded on establishing literacy in their children's first language.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 331  |
|         |                       |                |                             | Glossary                                     | Language specificity: Distinguishing features of a particular language. These include lexicogrammatical and textual features, writing system(s), phonetic systems, and cultural elements which influence language use such as: [...] the historical and/or current relationship of a language with education in Australia.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  | 347  |
|         |                       |                |                             | Glossary                                     | Syntax: An ordering of sentence elements such as words, group/phrases and clauses. In some education settings, the terms syntax and grammar are used interchangeably.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | 355  |

| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects | Paragraph                                                                  | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Page |
|---------|-----------------------|----------------|----------|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                | Arabic   | The place of the Arabic culture and language in Australia and in the world | Australia has strong relationships with countries in the Middle East, North Africa, the Gulf and the wider Arabicspeaking world through family ties, trade and education. [...] The Arabic-speaking community has made and continues to make a significant contribution to the development and enrichment of Australian society, in areas such as commerce, agriculture, industry, health, education, journalism, hospitality, tourism and international relations.                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 359  |
|         |                       |                |          | The place of the Arabic language in Australian education                   | The demand for Arabic language education in Australia has increased due to the geopolitical importance of the Arabic-speaking world and greater awareness of business opportunities.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 359  |
|         |                       |                |          | The diversity of learners of Arabic                                        | Other learners may have been born in an Arabicspeaking country, where they may have completed some education.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 360  |
|         |                       |                |          | Elaborations                                                               | Researching and reporting on the influence of Arabic language and culture in the local and broader Australian community, for example, the food industry (Lebanese restaurants and bakeries), the entertainment industry and the media (the Arab Film Festival, SBS Arabic radio and television, Arabic films) and education (Arabic bilingual schools).                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 374  |
|         |                       |                | Auslan   | Recognition of Auslan                                                      | Educational policies, fuelled by resolutions from a conference on the education of deaf children in Milan, Italy, in 1880, led to the prohibition of signed languages in schools in many countries for a considerable period of time, effectively marginalising Deaf communities and oppressing signed languages.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 397  |
|         |                       |                |          | The place of Auslan in Australian education                                | The move from segregated school settings for deaf children to mainstream school environments has influenced community and education sector interest in Auslan in recent years due to increased visibility of Auslan in school communities. [...] Official government recognition of Auslan as a community language, and the implementation of relevant education and employment legislation arising from the aforementioned advocacy, have led to changes in society that have empowered deaf people to take up further studies and to enter previously inaccessible occupations. [...] This curriculum provides direction for an integrated, inclusive and meaningful approach to language education in Auslan for both first and second language learners. | 397  |
|         |                       |                |          | Rationale for first language learners                                      | This curriculum provides deaf children, and potentially hearing children of deaf parents, with access to education in and about their first language, playing an important part in the development of a strong sense of self-esteem and identity and contributing in crucial ways to overall learning and achievements.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 399  |
|         |                       |                |          | First Language Learner Pathway (L1): 7–10 sequence                         | The nature of education of deaf students is such that some learners arrive at high school with a very limited knowledge of English, and little, if any, Auslan.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 403  |
|         |                       |                |          | Years 7 and 8 Level Description                                            | Learners at this level are increasingly aware of the world beyond their own and are engaging with broader issues related to youth and society, land and environment, education and identity, while establishing a balance between increasing personal independence and social responsibilities.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              | 414  |

| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects | Paragraph                               | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | Page |
|---------|-----------------------|----------------|----------|-----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                |          | Informing                               | Giving presentations that include different perspectives on a selected issue, for example identifying and evaluating differences in views in relation to Deaf education.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 421  |
|         |                       |                |          | Identity                                | Considering how accounts by different deaf visitors to the classroom of their lives, work, education, interests and experience reflect a sense of identity and relationship with Auslan and Deaf culture.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 426  |
|         |                       |                |          | Language awareness                      | Considering the impact of international historical events such as the Milan Congress (1880) and the linguistic recognition and documentation of signed languages (1960s and 1970s) on the use of signed languages in education and deaf people's feelings of ownership and pride in their languages.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 432  |
|         |                       |                |          | Role of language and culture            | Understanding how developing sign language literatures which recount significant journeys and events associated with the beginnings of Deaf education and the development of Deaf communities not only map history but also embody values and mores of Deaf cultures, for example, accounts of the Gallaudet and Clerc reciprocal relationship, or the US Civil War deaf soldiers' story as told by Ben Bahan.                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 435  |
|         |                       |                |          | Identity                                | Responding to deaf people from different groups and backgrounds who visit and present about their education, families, social networks and sense of community/identity, for example by discussing similarities and differences between visitors' reported experiences and their own lives.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 449  |
|         |                       |                |          | Years 7 and 8 Level Description         | At this level, students are increasingly aware of the world beyond their own and are engaging with broader issues of youth and society, land and environment, education and identity, while establishing a balance between increasing personal independence and social responsibilities.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 461  |
|         |                       |                |          | Language awareness                      | Considering the impact of international historical events such as the Milan Congress (1880) and the linguistic recognition and documentation of signed languages (1960s and 1970s) on the use of signed languages in education and deaf people's feelings of ownership and pride in their languages.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 476  |
|         |                       |                |          | Glossary                                | Elder: A person in the Deaf community afforded leadership or mentorship status by the community. Elders are typically deaf people who have been custodians of the Deaf community's traditions, language and cultural values and are widely considered role models and respected mentors by many members of the Deaf community. They include pioneers of advocacy, education and community development, and those who have contributed to the leadership, advancement and achievement of the Deaf community.                                                                                                                                                                                                   | 514  |
|         |                       |                | Chinese  | The nature of Chinese language learning | For the purposes of the Australian Curriculum: Languages, 'Chinese' refers to Modern Standard Chinese, Pinyin Romanisation and simplified characters. Given the ongoing use of both forms of Chinese characters (simplified and full form) in the media, in education and in environmental print (advertisements and shop signs), some knowledge or awareness of both systems is an advantage, for Chinese speakers and Chinese learners alike. Although both writing systems and the range of dialects should be recognised in any Chinese language curriculum, the priority in education is Modern Standard Chinese and simplified characters as the internationally recognised 'official form' of Chinese. | 532  |

| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects                                                                | Paragraph                                                                                                       | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | Page |
|---------|-----------------------|----------------|-------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                |                                                                         | Socialising                                                                                                     | Sharing personal ideas and opinions on experiences such as home life and routine, school and education, diet and food, travel and leisure, climate and weather, expressing opinions and preferences and stating reasons to elaborate the message [...].                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 548  |
|         |                       |                |                                                                         |                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 573  |
|         |                       |                |                                                                         |                                                                                                                 | Participate in planning individual and group action to contribute to school and local community, making choices from available options [Key concepts: leisure, education, relationships; Key processes: transacting, exchanging].                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 574  |
|         |                       |                | Framework for Aboriginal Languages and Torres Strait Islander Languages | How the Subject works                                                                                           | It is also the right of Aboriginal and Torres Strait Islander peoples to have access to education in and about their own languages [...]. Education systems can play a vital role in facilitating access to language learning and supporting community language revival and maintenance.                                                                                                                                                                                                                                                   | 599  |
|         |                       |                |                                                                         | What is the Framework?                                                                                          | The Framework has been developed from the many individual responses to the experience of teaching Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages created by the education systems of each state and territory [...].                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 601  |
|         |                       |                |                                                                         | Guiding principles                                                                                              | Schools and state and territory education systems and authorities should consult all local community organisations that have interests and responsibilities in local language, school programs or community governance. These organisations will include local language centres, health centres, land councils, native title bodies, professional associations representative bodies, networks of schools, local Aboriginal education consultative groups or equivalent, groups of educators and any other relevant key stakeholders.      | 604  |
|         |                       |                |                                                                         | Language learning and literacy development                                                                      | A relational and holistic approach to languages education and to learning and using multiple languages ensures that learners develop their overall language capabilities and knowledge, which impacts on their overall conceptual and communicative development. [...] Aboriginal and Torres Strait Islander communities support literacy education programs that are founded on the principle of establishing literacy in their children's first language, the Aboriginal and Torres Strait Islander languages used in their communities. | 619  |
|         |                       |                |                                                                         | Developing language-specific curricula for particular Aboriginal languages and Torres Strait Islander languages | It is intended that the Framework be used by state and territory education jurisdictions, schools and communities to develop languagespecific curricula and programs. [...] A context statement will be developed for each specific language to describe the distinctiveness and nature of that language, including its use in the community, the place of the language in Australian education, the nature of learning the language, and the diversity of students who will be learning the language.                                     | 620  |

| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects                          | Paragraph                                                      | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Page |
|---------|-----------------------|----------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                |                                   | The nature of the learner, the pathway and particular language | At this level, students are increasingly aware of the world beyond their own and are engaging with broader issues of youth and society, land and environment, education and identity, while establishing a balance between increasing personal independence and social responsibilities.                                                                                                                                                                                       | 624  |
|         |                       |                |                                   |                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 649  |
|         |                       |                |                                   | Translating                                                    | Researching interpreting services in their area, for example, identifying services provided, the role of interpreters, qualifications required, ethical dimensions, and issues around interpreting and translating in specialised contexts, for example, in health, education or tourism. [...] Role-playing interpreting in a range of contexts, for example, healthcare, education, training programs, social services, administrative, Indigenous communications and media. | 634  |
|         |                       |                |                                   | Role of language building                                      | Investigating programs and initiatives that serve to maintain and strengthen language use, for example, school languages programs, bilingual education, research programs, recording and archiving of material, websites, databases, documentaries, language nests and MasterApprentice programs.                                                                                                                                                                              | 645  |
|         |                       |                |                                   |                                                                | Appreciating the role of languages advocacy, education and research in building languages.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | 666  |
|         |                       |                |                                   |                                                                | Investigating programs and initiatives that serve to maintain and strengthen language use, for example, school languages programs, bilingual education, research programs, recording and archiving material, websites, databases and documentaries.                                                                                                                                                                                                                            | 667  |
|         |                       |                |                                   |                                                                |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 687  |
|         |                       |                |                                   | Informing                                                      | Researching a social or environmental issue from the target language region, synthesising information and presenting findings on topics such as preservation of language, culture and land, health, education, transport, local food production and supplies, land management, feral animals, fish stocks, water supply.                                                                                                                                                       | 675  |
|         |                       |                | Framework for Classical Languages | Nature and purpose of the Framework                            | Taken together, the Framework and the languagespecific curricula for Latin and Classical Greek may be used as the basis for state and territory education and school authorities to develop languagespecific curricula, or for schools to develop teaching and learning programs for other Classical languages, including those that are offered in Australian schools (Classical Hebrew and Sanskrit) and others, such as Classical Chinese.                                  | 690  |

| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects        | Paragraph                                                                                     | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Page |
|---------|-----------------------|----------------|-----------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                |                 | Using the Framework to develop languagespecific curricula or programs for Classical languages | In developing languagespecific curricula or programs, the following aspects of the curriculum will need to be modified or developed. A context statement that describes: the place of the language and the heritage of the ancient society; the place of the language in Australian education; the nature of learning the language and the learning pathway and curriculum design.                                                | 695  |
|         |                       |                | Classical Greek | Accessing the ancient Greek world through Classical Greek texts                               | gathering, collating and presenting information about daily routine in the ancient Greek world, such as in posters or digital displays about family life, education, food, hygiene, exercise, with annotations in English or words and simple phrases in Classical Greek.                                                                                                                                                         | 701  |
|         |                       |                |                 | Role of language and culture                                                                  | Comparing and contrasting references in texts to family life, social practices and education in Athens and Sparta.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | 711  |
|         |                       |                | Latin           | Accessing the Roman world through Latin texts                                                 | Gathering, collating and presenting information about daily routine in the Roman world, such as posters or digital displays about family life, education, food, hygiene, exercise, with annotations in English or words and simple phrases in Latin.                                                                                                                                                                              | 718  |
|         |                       |                | French          | Language variation and change                                                                 | Examining own and others' ways of interacting to detect influences from other people, cultures or media products, for example, friends, relatives, teachers, media personalities; travel, education, music and entertainment.                                                                                                                                                                                                     | 751  |
|         |                       |                | German          | The place of the German language in Australian education                                      | German has been taught in schools, universities and communities in Australia since the mid1800s and by the 1930s was a well-established part of the Australian educational landscape. As well as being a core element of the tradition of a broad humanistic education, German can also be seen as a cultural marker of the waves of immigration from Western Europe.                                                             | 771  |
|         |                       |                |                 | The diversity of learners of German                                                           | There are also several complementary providers for German, including distance education and community schools.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    | 772  |
|         |                       |                | Hindi           | Socialising                                                                                   | Using faceto face, written and online forms of communication to compare experiences and offer opinions on concepts such as family, education, friendship, interests and travel, for example, तुम कौन कौन से स्थान पर घूमने गए?; कैसी रही?; तुम कौन कौन से स्थान पर घूमने गए?                                                                                                                                                      | 811  |
|         |                       |                |                 | Reflecting                                                                                    | Considering how identity changes over time, taking into account ways of thinking, behaving and communicating, and influences such as education, intercultural experience, digital worlds and popular culture.                                                                                                                                                                                                                     | 817  |
|         |                       |                | Indonesian      | The place of the Indonesian language and culture in Australia and in the world                | The colonial rulers of the Dutch East Indies used Malay for treaties, administration and, from the late nineteenth century onwards, education of the local people. [...] The ties between Australia and Indonesia continue to develop, with an increasing number of Australians (almost one million in 2012) travelling to Indonesia, for leisure, business and education purposes; numbers of Indonesians visiting Australia are | 843  |

| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects     | Paragraph                                                                     | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Page |
|---------|-----------------------|----------------|--------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                |              |                                                                               | also increasing.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |      |
|         |                       |                |              | The place of the Indonesian language in Australian education                  | Today Australia is the largest provider outside of Indonesia itself of Indonesian language education for schoolaged children. In fact, Australia is recognised as a world leader in expertise on the Indonesian language and Indonesian language education.                                                                                                                                                                                                                                  | 843  |
|         |                       |                |              | The nature of Indonesian language learning                                    | Indonesian is a standardised language that is the official language of government, education, business and the media.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        | 844  |
|         |                       |                |              | Informing                                                                     | Preparing presentations about aspects of daily life and practices in Indonesia, such as school, leisure, entertainment, diet or education.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 865  |
|         |                       |                | Japanese     | The place of Japanese culture and language in Australia and in the world      | Japan has been a close strategic and economic partner of Australia's for more than 50 years, and there is ongoing exchange between the two countries in the areas of education, trade, diplomacy and tourism.                                                                                                                                                                                                                                                                                | 905  |
|         |                       |                |              | The place of the Japanese language in Australian education                    | The strong relationship between Australia and Japan has led to many collaborative projects in education and intercultural exchange.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 905  |
|         |                       |                |              | The nature of Japanese language learning                                      | Japanese is the language used by the Japanese for education, business and media communication.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | 906  |
|         |                       |                | Korean       | The place of the Korean culture and language in Australia and the world       | With an increasing awareness of the need to expand the partnership to other sectors, awareness of the need to better understand the country and culture, and to learn the language, has also increased as opportunities for exchanges and collaborations are expanding to education, science and technology, culture, media, sports, leisure, tourism and community activities.                                                                                                              | 943  |
|         |                       |                |              | The place of the Korean language in Australian education                      | There have been a number of government policy initiatives that have supported the teaching of Korean in Australian education since it was introduced to Australian schools in the early 1990s. [...] With the support of the Australian Government for learning and teaching Korean in Australian schools and growing interest in Korean culture and opportunities to encounter Koreans and Korean products, there is an increasing demand for Korean language education from the community. | 943  |
|         |                       |                | Modern Greek | The place of the Modern Greek language and culture in Australia and the world | Historically, Greeks have made and continue to make a significant contribution to the development and enrichment of Australian society, not only in the areas of commerce, agriculture, industry, trade, education, the arts, medicine, law, politics, government and scientific research, but also in cultural and lifestyle influences.                                                                                                                                                    | 983  |

| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects     | Paragraph                                                                                            | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             | Page |
|---------|-----------------------|----------------|--------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                |              | The place of the Modern Greek language in Australian education                                       | From the 1970s, due to government policies supporting multiculturalism, Modern Greek programs were introduced at all levels in the Australian education system, including tertiary level, offering all students regardless of their background the opportunity to study Modern Greek.                                                                                                                                                                                                                                | 983  |
|         |                       |                | Spanish      | The place of the Spanish language and the cultures of Spanish speakers in Australia and in the world | Migration from Spanish speaking countries such as Colombia, Venezuela, Mexico and Ecuador continues in the twenty-first century and is currently influenced by interest in tertiary education and employment opportunities presented by trade agreements in sectors such as mining, agriculture, defence, technology and education.                                                                                                                                                                                  | 1014 |
|         |                       |                |              | Informing                                                                                            | Comparing details from a range of texts on topics such as education or cultural occasions and ceremonies across the Spanish-speaking world, identifying culturespecific terms and representations, for example, año 8 or primero de básico.                                                                                                                                                                                                                                                                          | 1021 |
|         |                       |                | Vietnamese   | The place of the Vietnamese language and culture in Australia and in the world                       | Vietnamese people have made and continue to make a significant contribution to the development and enrichment of Australian society in areas such as commerce, agriculture, industry, health, the arts, education, hospitality, tourism and international relations.                                                                                                                                                                                                                                                 | 1086 |
|         |                       |                |              | The place of the Vietnamese language in Australian education                                         | Since the 1990s, the place of the Vietnamese language in Australian education has benefited from expanding diplomatic and trade relationships between Australia and its Asian neighbours.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            | 1086 |
|         |                       |                |              | The diversity of learners of Vietnamese                                                              | Other learners may have been born in Vietnam, where they may have completed some education.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | 1087 |
|         |                       |                |              | Role of language and culture                                                                         | Exploring how language and culture influence each other, for example, understanding the differences between Vietnamese and English name order (Nguyễn Trúc Lâm versus Truc Lam Nguyen) and its cultural significanceidentifying gestures, words and phrases with particular cultural significance in Vietnamese, reflecting traditional values such as respect for elderly people, education and social status, for example, folding arms, using both hands to offer something, and saying dạ, thưa to show respect. | 1118 |
|         |                       |                | English      | How the Subject works                                                                                | The study of English plays a key role in the development of reading and literacy skills which help young people develop the knowledge and skills needed for education, training and the workplace.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   | 1122 |
|         |                       |                |              | Glossary                                                                                             | Syntax: The ways in which sentences are formed from words, group/phrases and clauses. In some education settings, the terms 'syntax' and 'grammar' are used interchangeably.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | 1171 |
|         |                       | Work Studies   | Work Studies | Work exposure                                                                                        | Work exposure opportunities are not intended to be restricted to the traditional practice of blocks of work experience, although work experience may take up part of work exposure. Rather, work exposure can take many forms including: [...] engaging with work-related education programs. [...]These opportunities require schools to develop and/or continue to expand ties with local industry, business and                                                                                                   | 1318 |



| Keyword | Search results number | Learning areas | Subjects | Paragraph              | Sentence                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       | Page |
|---------|-----------------------|----------------|----------|------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------|
|         |                       |                |          |                        | community agencies, as well as education and training institutions.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |      |
|         |                       |                |          | Career and life design | This strand focuses on developing knowledge and understanding of, and experience in, the world of work; skills, knowledge and dispositions to manage careers; and skills and knowledge in managing transitions. The strand encompasses the importance of education, training and lifelong learning, the global context impacting on work and work opportunities and the personal qualities and attributes, such as awareness of opportunity, adaptability and responsiveness to change, needed to thrive in the 21st century work environment. | 1321 |



# ALLEGATO C

## Documentazione per la partecipazione delle scuole italiane allo studio



Al Dirigente Scolastico  
Dell'Istituto Comprensivo

OGGETTO: Richiesta di partecipazione al Progetto di Ricerca Dottorale sulla Cittadinanza Globale per l'A.S 2018-2019.

Gentile Dirigente Scolastico,  
nell'ambito dell'introduzione dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" in tutte le istituzioni scolastiche, a partire dalla scuola dell'infanzia fino alla secondaria di II grado (MIUR, Legge n.169/08), e all'interno del quadro delle azioni nazionali volte alla sua attuazione nelle scuole del territorio (documenti di indirizzo, sostegno dei piani di formazione per dirigenti scolastici e docenti, concorsi nazionali volti a promuovere la sperimentazione e la diffusione delle migliori esperienze maturate sul campo), il Vostro Istituto Comprensivo è stato selezionato per la partecipazione alla mia ricerca dottorale sulla Educazione alla Cittadinanza Globale in virtù dei progetti da Voi realizzati in tal ambito.

La ricerca, in linea con l'Agenda 2030 delle Nazioni Unite per lo Sviluppo Sostenibile che considera l'Educazione alla Cittadinanza Globale (GCE) una priorità, si propone di suggerire alcune modalità concrete attraverso cui le scuole possano contribuire ad una cultura ad essa ispirata. Nello specifico, l'obiettivo è quello di far luce sulle modalità di sviluppo delle competenze sociali e civiche, in una prospettiva globale, durante l'adolescenza (13-14 anni) all'interno della classe, considerando le interazioni verbali e non verbali, avvalendosi della osservazione e di riprese video.

Tale ricerca, innovativa in tal ambito, può costituire un arricchimento per le scuole partecipanti, le quali, nell'ottica di costruire buone pratiche e azioni di sviluppo, in linea con i piani di miglioramento richiesti alla scuola, entrano a far parte di una comunità di apprendimento professionale (altre scuole del territorio, Università, ricerca) che renda possibile la circolazione di idee, la condivisione e la discussione inerenti lo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 2006/962/CE del 18 dicembre 2006, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 30.12.2006, L. 394/10-18), acquisite dal MIUR con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza (D.M. 139/2007).

Nella fattispecie, lo studio necessita di selezionare da una a tre **classi terze della scuola secondaria di primo grado** all'interno del Vostro Istituto al fine di osservare, in un periodo limitato che va **da Settembre 2018 a Dicembre 2018**, un **monte orario da concordare con i Docenti**, a seconda della loro disponibilità e della programmazione, i quali affronteranno in classe concetti e questioni relative alla **Educazione Civica e alla Cittadinanza** e alla **Educazione alla Cittadinanza Globale**.

Con la presente Richiedo la partecipazione del Vostro Istituto Comprensivo alla mia ricerca ed un impegno in tal senso a fornire la disponibilità a entrare all'interno delle classi per le finalità correlate alla ricerca.

La ricerca avverrà nel rispetto del diritto alla protezione dei dati personali e il diritto alla riservatezza, con le esigenze della statistica e della ricerca scientifica, quali risultano dal principio della libertà di ricerca costituzionalmente garantito, presupposto per lo sviluppo della scienza, per il miglioramento delle condizioni di vita degli individui e per la crescita di una società democratica.

Resto disponibile per ulteriori chiarimenti e porgo distinti saluti

Roma, lì     /     /2018



#### DENOMINAZIONE PROGETTO

Educare alla Cittadinanza Globale in aula

#### RESPONSABILE PROGETTO

Prof./Prof.ssa (in collaborazione con la sottoscritta)

#### OBIETTIVO

Far luce sulle modalità didattiche attraverso cui la scuola possa contribuire ad una cultura ispirata alla Educazione alla Cittadinanza Globale e, nello specifico, allo sviluppo delle competenze della cittadinanza globale in aula.

#### DESTINATARI

Il target di riferimento è costituito dalle classi terze della scuola secondaria di I grado.

#### METODOLOGIA

Colloqui con gli insegnanti al fine di concordare la trattazione di alcune tematiche curricolari in un'ottica globale. Osservazione in classe delle modalità di attuazione della Educazione alla Cittadinanza Globale. Uso del video per riflettere sulla pratica didattica che si intende esplorare, documentare le azioni didattiche e rendere *narrabile* la ricerca.

#### DURATA

Il progetto ha inizio con l'Anno Scolastico 2018/2019 e durerà da Settembre 2018 a Dicembre 2018.

Il monte orario è da concordare con i Docenti i quali, a seconda della loro disponibilità e della programmazione, affronteranno in classe concetti e questioni relative alla Educazione Civica e alla Cittadinanza e alla Educazione alla Cittadinanza Globale.

#### MODALITA' ORGANIZZATIVE

La sottoscritta collaborerà con l'insegnante di classe. La compresenza in classe sarà assicurata dalla disponibilità della collaboratrice esterna a lavorare nei tempi e luoghi scolastici.

Fasi del progetto: contatto con l'insegnante interessato/a all'attivazione del progetto nella propria classe; approvazione del progetto da parte degli organi collegiali competenti; costruzione, da parte del docente titolare, della proposta di trattare o approfondire alcune tematiche curricolari in un'ottica globale nelle proprie classi.

#### PERCHE' REALIZZARE IL PROGETTO

Il progetto si inserisce all'interno dell'introduzione ministeriale dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione" in tutte le istituzioni scolastiche e del quadro delle azioni nazionali volte alla sua attuazione nelle scuole del territorio.

Il progetto è in linea con il Piano Formativo Triennale della scuola, nel quale rientra, tra gli obiettivi prioritari, lo sviluppo delle competenze chiave e di cittadinanza e l'attuazione di progetti che la mettano in rete con il territorio.

Il progetto, innovativo in tal ambito, costituisce un arricchimento per la scuola che, in tal modo, può entrare a far parte di una comunità di apprendimento professionale (altre scuole del territorio, Università, ricerca) per favorire la circolazione di idee, la condivisione e la discussione inerenti lo sviluppo di competenze chiave per l'apprendimento permanente (Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio 2006/962/CE del 18 dicembre 2006, Gazzetta ufficiale dell'Unione europea del 30.12.2006, L. 394/10-18), acquisite dal MIUR con riferimento alle competenze chiave di cittadinanza (D.M. 139/2007).

# ALLEGATO D

## Documentazione per la partecipazione delle scuole australiane allo studio



### PRINCIPAL INFORMATION LETTER

**PROJECT TITLE:** *Global citizenship education in classroom*

**SUPERVISORS:** Professor Claire Wyatt-Smith, [Claire.wyatt-smith@acu.edu.au](mailto:Claire.wyatt-smith@acu.edu.au), Professor Robert Lingard, [Robert.lingard@acu.edu.au](mailto:Robert.lingard@acu.edu.au), and Professor Kathy Mills, [kathy.mills@acu.edu.au](mailto:kathy.mills@acu.edu.au)

**STUDENT RESEARCHER:** Federica Caccioppola B.A. (Psychology); B.A. (Education), [Federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:Federica.caccioppola@myacu.edu.au)

**STUDENT'S DEGREE:** PhD (Education)

Dear Principal,

Your school is invited to participate in the PhD research project described below.

#### ***What is the research project about?***

The research investigates how teachers use their knowledge and skills to communicate and deliver on Global Citizenship Education (GCE). To this end, the project involves classroom observations and a teacher interview. The observations will be in Grade 8 classes.

#### ***Who is undertaking the project?***

This project is being conducted by Federica Caccioppola and will form the basis for the degree of “Contemporary Humanism” at the Institute for Learning Sciences and Teacher Education, Australian Catholic University, under the supervision of Professor Claire Wyatt-Smith, Professor Robert Lingard and Professor Kathy Mills.

#### ***Are there any risks associated with participating in this project?***

There are no foreseeable risks involved in participating in this study. However, if the participants feel uncomfortable with classroom observations or the interview, they may ask to interrupt the activities or turn off the audio recording at any time.

#### ***What will my teachers and students be asked to do?***

The researcher will observe the lessons of up to three Grade 8 teachers during their activities devoted to promoting GCE in three lessons over the semester (depending on class scheduling and the availability of each teacher). At the end of lesson observations, the teachers will be invited to participate in an interview designed to explore effective teaching strategies to promote the acquisition of skills related to global citizenship. The researcher will make an

audio recording and a transcript of classroom talk in each lesson. The interview will be audio-recorded and transcribed.

In summary, the researcher will ask the teacher to:

1. Distribute, remind and collect the Parent / Guardian and Student Consent Forms on behalf of the researcher.
2. Teach the class whilst the researcher undertakes classroom observations with consenting students (3 lessons) (non-consenting students will have pre-arranged alternate activities);
3. Participate in an audio recorded follow up meeting (30 minutes) after each classroom observation and in a structured teachers' interview (30 minutes) at their school at the conclusion of all lessons.

***How much additional time will the project take?***

Observations will be conducted during the lessons. Participation in the project requires a time commitment of 30 minutes for the interview.

***What are the benefits of the research project?***

The research will contribute to efforts to build enhanced understanding of how teachers and students interact to promote engagement with global issues. In this way, it will contribute to the education knowledge base related to citizenship and global citizenship.

***Can I withdraw from the study?***

Participation in this study is completely voluntary. I am not under any obligation to participate. If I agree to participate, I can withdraw from the study at any time without adverse consequences. If I decide not to participate in this study or if I withdraw from participating at any time, I will not be penalised. If I do not agree to participate, then there would be no observational data collected at the school. If data has already been collected, audio and observation files will be deleted, and not form part of the analysis.

***Will anyone else know the results of the project?***

The results of the project will be included in a thesis and research articles. It cannot and will not be used for any purpose other than those specified above. The privacy of all participants is protected as de-identified data obtained will be maintained in password-protected files and the names of teachers, students and schools will not appear in any report or publication resulting from this study.

***Will I be able to find out the results of the project?***

The intention is to provide a summary of the findings from the classroom observations to participating schools.

***Who do I contact if I have questions about the project?***

Further questions about this project are welcome and should be addressed to: Federica Caccioppola, [Federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:Federica.caccioppola@myacu.edu.au)

***What if I have a complaint or any concerns?***

This project has been reviewed by the Human Research Ethics Committee at Australian Catholic University (2019-59H). If I have any complaints or concerns, I may write to the Manager of Research Ethics within the Office of Deputy Vice Chancellor Research at the Australian Catholic University.

Manager, Research Ethics & Integrity  
c/o Office of the Deputy Vice Chancellor (Research)  
Australian Catholic University  
North Sydney Campus  
PO Box 968

NORTH SYDNEY, NSW 2059

Ph.: 02 9739 2519

Fax: 02 9739 2870

Email: [resethics.manager@acu.edu.au](mailto:resethics.manager@acu.edu.au)

Any complaint or concern will be treated in confidence and fully investigated. I will be informed of the outcome.

***I want to participate! How do I sign up?***

Federica Caccioppola will make direct contact with the school and arrange for the delivery and collection of consent forms. She will be available by email at [Federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:Federica.caccioppola@myacu.edu.au) or through the Institute phone on 07 3623 7858 for further discussion.

I can return a signed copy of the **Principal Consent Form** to Federica Caccioppola by \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019:

- Scan and email the Teacher Consent Form to: [federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:federica.caccioppola@myacu.edu.au).

Thank you for your understanding and cooperation in this educational research project.

Yours sincerely,

**Federica Caccioppola**  
Student Researcher



## TEACHER INFORMATION LETTER

**PROJECT TITLE:** *Global citizenship education in classroom*

**PRINCIPAL SUPERVISOR:** Professor Claire Wyatt-Smith, [Claire.wyatt-smith@acu.edu.au](mailto:Claire.wyatt-smith@acu.edu.au), Professor Robert Lingard, [Robert.lingard@acu.edu.au](mailto:Robert.lingard@acu.edu.au), and Professor Kathy Mills, [kathy.mills@acu.edu.au](mailto:kathy.mills@acu.edu.au)

**STUDENT RESEARCHER:** Federica Caccioppola B.A. (Psychology); B.A. (Education), [Federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:Federica.caccioppola@myacu.edu.au)

**STUDENT'S DEGREE:** PhD (Education)

Dear Teacher,

You are invited to participate in the PhD research project described below.

### ***What is the research project about?***

The research investigates how teachers use their knowledge and skills, to communicate and deliver on Global Citizenship Education (GCE). To this end, the project involves classroom observations and a teacher interview. The observations will be in Grade 8 classes.

### ***Who is undertaking the project?***

This project is being conducted by Federica Caccioppola and will form the basis for the degree of “Contemporary Humanism” at the Institute for Learning Sciences and Teacher Education, Australian Catholic University, under the supervision of Professor Claire Wyatt-Smith, Professor Robert Lingard and Professor Kathy Mills.

### ***Are there any risks associated with participating in this project?***

There are no foreseeable risks involved in participating in this study. However, if I feel uncomfortable during classroom observations or the interview, I may ask to interrupt the activities or turn off the audio recording at any time.

### ***What will I be asked to do?***

The researcher will observe three of my Grade 8 lessons devoted to promoting GCE lessons over the semester (depending on class scheduling and my availability). At the end of observations of all lessons, I will participate in an interview designed to explore effective teaching strategies to promote the acquisition of skills related to global citizenship. The researcher will make an audio recording and transcripts of the classroom talk and de-identify any direct quotes that may be used in research outputs (if the teacher consents). The interview will also be audio-recorded and transcribed.

In summary, the researcher will ask the teacher to:

1. Distribute, remind and collect the Parent / Guardian and Student Consent Forms on behalf of the researcher.
2. Teach the class whilst the researcher undertakes classroom observations with consenting students (3 lessons) (non-consenting students will have pre-arranged alternate activities);



3. Participate in an audio recorded follow up meeting (30 minutes) after each classroom observation and in a structured teachers' interview (30 minutes) at their school at the conclusion of all lessons.

***How much additional time will the project take?***

Observations will be conducted during the lessons. Participation in the project requires a time commitment of 30 minutes for the interview.

***What are the benefits of the research project?***

The research will contribute to efforts to build enhanced understanding of how teachers and students interact to promote engagement with global issues. In this way, it will contribute to the education knowledge base related to citizenship and global citizenship.

***Can I withdraw from the study?***

Participation in this study is completely voluntary and there is no obligation to participate. If I agree to participate, I can withdraw from the study at any time without adverse consequences. If I decide not to participate in this study or if I withdraw from participating at any time, I will not be penalised. If I do not agree to participate then there will be no lesson observations or interview undertaken in my classroom. If data has already been collected, audio and observation files will be deleted, and not form part of the analysis.

***Will anyone else know the results of the project?***

The results of the project will be included in a thesis and research articles. It cannot and will not be used for any purpose other than those specified above. The privacy of all participants is protected as de-identified data obtained will be maintained in password-protected files and the names of teachers, students and schools will not appear in any report or publication resulting from this study.

***Will I be able to find out the results of the project?***

The intention is to provide a summary of the findings from the classroom observations to participating schools.

***Who do I contact if I have questions about the project?***

Further questions about this project are welcome and should be addressed to: Federica Caccioppola, [Federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:Federica.caccioppola@myacu.edu.au)

***What if I have a complaint or any concerns?***

This project has been reviewed by the Human Research Ethics Committee at Australian Catholic University (2019-59H). If I have any complaints or concerns, I may write to the Manager of Research Ethics within the Office of Deputy Vice Chancellor Research at the Australian Catholic University.

Manager, Research Ethics & Integrity  
c/o Office of the Deputy Vice Chancellor (Research)  
Australian Catholic University  
North Sydney Campus  
PO Box 968  
NORTH SYDNEY, NSW 2059  
Ph.: 02 9739 2519  
Fax: 02 9739 2870  
Email: [resethics.manager@acu.edu.au](mailto:resethics.manager@acu.edu.au)

Any complaint or concern will be treated in confidence and fully investigated. I will be informed of the outcome.

***I want to participate! How do I sign up?***

I can return a signed copy of the **Teacher Consent Form** to Federica Caccioppola by \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019:

- Scan and email the Teacher Consent Form to: [federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:federica.caccioppola@myacu.edu.au).

Thank you for your understanding and cooperation in this educational research project.

Yours sincerely,

**Federica Caccioppola**  
Student Researcher



## **PARENT/GUARDIAN INFORMATION LETTER**

**PROJECT TITLE:** *Global citizenship education in classroom*

**PRINCIPAL SUPERVISOR:** Professor Claire Wyatt-Smith, [Claire.wyatt-smith@acu.edu.au](mailto:Claire.wyatt-smith@acu.edu.au), Professor Robert Lingard, [Robert.lingard@acu.edu.au](mailto:Robert.lingard@acu.edu.au), and Professor Kathy Mills, [kathy.mills@acu.edu.au](mailto:kathy.mills@acu.edu.au)

**STUDENT RESEARCHER:** Federica Caccioppola B.A. (Psychology); B.A. (Education), [Federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:Federica.caccioppola@myacu.edu.au)

**STUDENT'S DEGREE:** PhD (Education)

Dear Parent,

Your child is invited to participate in the research project described below.

### ***What is the research project about?***

The research investigates how teachers use their knowledge and skills, to communicate and deliver on Global Citizenship Education (GCE). To this end, the project involves classroom observations and a teacher interview. The observations will be in Grade 8 classes.

### ***Who is undertaking the project?***

This project is being conducted by Federica Caccioppola and will form the basis for the degree of “Contemporary Humanism” at the Institute for Learning Sciences and Teacher Education, Australian Catholic University, under the supervision of Professor Claire Wyatt-Smith, Professor Robert Lingard and Professor Kathy Mills.

### ***Are there any risks associated with participating in this project?***

There are no foreseeable risks involved in participating in this study. However, if the participants feel uncomfortable during classroom observations, they may ask to interrupt the activities or turn off the audio recording at any time.

### ***What will my son/daughter be asked to do?***

The researcher will observe in my Grade 8 child’s classroom during the activities devoted to promoting GCE (that is 3 lessons over the semester - depending on class scheduling and the teacher’s availability). The researcher will make an audio recording and transcripts of classroom talk. My child will not be participating in an individual interview or focus groups.

### ***How much additional time will the project take?***

Observations will be conducted during the lessons.

### ***What are the benefits of the research project?***

The research will contribute to efforts to build enhanced understanding of how teachers and students interact to promote engagement with global issues. In this way, it will contribute to the education knowledge base related to citizenship and global citizenship.

***Can I withdraw from the study?***

Participation in this study is completely voluntary. I am not under any obligation for me to agree for my child to participate. If I agree for my child to participate, they can withdraw from the study at any time without adverse consequences. If I decide for my child not to participate in this study or if they withdraw from participating at any time, neither of us will be penalised. If my child does not agree to participate, they will partake in prearranged alternate activities. If data has already been collected, audio and observation files will be deleted, and not form part of the analysis.

***Will anyone else know the results of the project?***

The results of the project will be included in a thesis and research articles. It cannot and will not be used for any purpose other than those specified above. The privacy of all participants is protected as de-identified data obtained will be maintained in password-protected files and the names of teachers, students and schools will not appear in any report or publication resulting from this study.

***Will I be able to find out the results of the project?***

The intention is to provide a summary of the findings from the classroom observations to participating schools.

***Who do I contact if I have questions about the project?***

Further questions about this project are welcome and should be addressed to: Federica Caccioppola, [Federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:Federica.caccioppola@myacu.edu.au)

***What if I have a complaint or any concerns?***

This project has been reviewed by the Human Research Ethics Committee at Australian Catholic University (2019-59H). If I have any complaints or concerns about the conduct of the project, I may write to the Manager of Research Ethics and Integrity within the Office of the Deputy Vice Chancellor (Research).

Manager, Research Ethics & Integrity  
c/o Office of the Deputy Vice Chancellor (Research)  
Australian Catholic University  
North Sydney Campus  
PO Box 968  
NORTH SYDNEY, NSW 2059  
Ph.: 02 9739 2519  
Fax: 02 9739 2870  
Email: [resethics.manager@acu.edu.au](mailto:resethics.manager@acu.edu.au)

Any complaint or concern will be treated in confidence and fully investigated. I will be informed of the outcome.

***I want to participate! How do I sign up?***

I can return a signed copy of the **Parent/Guardian and Student Consent Form** by hand to my child's teacher, \_\_\_\_\_ [Teacher Name] by \_\_\_\_/\_\_\_\_/2019.

Thank you for your understanding and cooperation in this educational research project.

Yours sincerely,

**Federica Caccioppola**  
Student Researcher



## STUDENT INFORMATION LETTER

**PROJECT TITLE:** *Global citizenship education in classroom*

**PRINCIPAL SUPERVISOR:** Professor Claire Wyatt-Smith, [Claire.wyatt-smith@acu.edu.au](mailto:Claire.wyatt-smith@acu.edu.au), Professor Robert Lingard, [Robert.lingard@acu.edu.au](mailto:Robert.lingard@acu.edu.au), and Professor Kathy Mills, [kathy.mills@acu.edu.au](mailto:kathy.mills@acu.edu.au)

**STUDENT RESEARCHER:** Federica Caccioppola B.A. (Psychology); B.A. (Education), [Federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:Federica.caccioppola@myacu.edu.au)

**STUDENT'S DEGREE:** PhD (Education)

Dear Student,

You are invited to participate in the research project described below.

The research describes classroom interactions that promote global citizenship. It is being conducted by Federica Caccioppola, who will be visiting my classroom during three lessons over the semester. During the observation, the researcher, Ms Caccioppola, make an audio recording of three classroom lessons. I will not be participating in an individual interview or focus groups.

As a participant in this research, I can support a research project about global citizenship education and how this is learnt in classrooms.

Participation in this study is completely voluntary. If I agree to participate, I can withdraw from the study at any time without adverse consequences. If I do not agree to participate, I will have alternate pre-arranged activities. There are no foreseeable risks for you as a participant in the study. If data has already been collected, audio and observation files will be deleted, and not form part of the analysis.

In the record of classroom observations, my identity will be protected, and my name will not appear in any report or publication resulting from this study.

If I have any complaints or concerns about the conduct of the project, I may communicate this to my teacher and my parents or guardian.

If I want to participate, I can sign the student section of the Parent/Guardian and Student Consent Form, and return the form, once completed by my parent, to my teacher, [Teacher Name].

Thank you for your understanding and cooperation in this educational research project.

Yours sincerely,

**Federica Caccioppola**  
Student Researcher

## PRINCIPAL CONSENT FORM

TITLE OF PROJECT: *Global citizenship education in classroom*

APPLICATION NUMBER: 2019-59H

PRINCIPAL SUPERVISOR: Professor Claire Wyatt-Smith, [Claire.wyatt-smith@acu.edu.au](mailto:Claire.wyatt-smith@acu.edu.au)

STUDENT RESEARCHER: Federica Caccioppola, [Federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:Federica.caccioppola@myacu.edu.au)

I ..... (*the participant*) have read and understood the information provided in the Principal Information Letter. I agree to participate in the research project and the following has been explained to me:

- my participation is completely voluntary;
- my right to withdraw from the study at any time without any implications to me;
- what I am expected and required to do;
- whom I should contact for any complaints with the research or the conduct of the research;
- security and confidentiality of my personal information.

If you wish to receive a photocopy of this consent form for your own records, please contact Federica using the above email address.

NAME OF PARTICIPANT (UPPERCASE):

\_\_\_\_\_

NAME OF SCHOOL: \_\_\_\_\_

SIGNATURE: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_\_\_

SIGNATURE OF PRINCIPAL SUPERVISOR:

\_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_\_\_

SIGNATURE OF STUDENT RESEARCHER:

\_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_\_\_

## TEACHER CONSENT FORM

TITLE OF PROJECT: *Global citizenship education in classroom*

APPLICATION NUMBER: 2019-59H

PRINCIPAL SUPERVISOR: Professor Claire Wyatt-Smith, [Claire.wyatt-smith@acu.edu.au](mailto:Claire.wyatt-smith@acu.edu.au)

STUDENT RESEARCHER: Federica Caccioppola, [Federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:Federica.caccioppola@myacu.edu.au)

I ..... (*the participant*) have read and understood the information provided in the Teacher Information Letter. I agree to participate in the research project and the following has been explained to me:

- my participation is completely voluntary;
- my right to withdraw from the study at any time without any implications to me;
- the risks including any possible inconvenience;
- what I am expected and required to do;
- whom I should contact for any complaints with the research or the conduct of the research;
- security and confidentiality of my personal information

If you wish to receive a photocopy of this consent form for your own records, please contact Federica using the above email address.

|                                                                                                                                                                      |     |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|----|
| I do hereby consent to be observed in three lessons according to my availability.                                                                                    | YES | NO |
| I do hereby consent to be interviewed.                                                                                                                               | YES | NO |
| I do hereby consent to participate in a follow up meeting after each classroom observation.                                                                          | YES | NO |
| I do hereby consent to be audio recorded during the classroom observations, the follow up meeting and the interview, and for this audio recording to be transcribed. | YES | NO |
| I do hereby consent to the use of my voice in the aims described above.                                                                                              | YES | NO |
| I do hereby consent to be quoted directly through my words and not my name.                                                                                          | YES | NO |

NAME OF PARTICIPANT (UPPERCASE): \_\_\_\_\_

NAME OF SCHOOL: \_\_\_\_\_

SIGNATURE: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_\_\_

SIGNATURE OF PRINCIPAL SUPERVISOR: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_\_\_

SIGNATURE OF STUDENT RESEARCHER: \_\_\_\_\_

DATE: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / 20\_\_\_\_

## PARENT/GUARDIAN AND STUDENT CONSENT FORM

TITLE OF PROJECT: *Global citizenship education in classroom*

APPLICATION NUMBER: 2019-59H

PRINCIPAL SUPERVISOR: Professor Claire Wyatt-Smith, [Claire.wyatt-smith@acu.edu.au](mailto:Claire.wyatt-smith@acu.edu.au)

STUDENT RESEARCHER: Federica Caccioppola, [Federica.caccioppola@myacu.edu.au](mailto:Federica.caccioppola@myacu.edu.au)

### Part for the Parent/Guardian

I ..... (*the parent/guardian*) have read and understood the information provided in the Parent/Guardian Information Letter and Student Information Letter for Participants. I agree that my son/daughter may participate in this research, in which the researcher will be visiting my son/daughter's classroom, during three lessons over the semester, devoted to promoting global citizenship. I agree that the researcher will observe and audio record the lesson related to Global Citizenship Education. I agree that research data collected for the study may be published or may be provided to other researchers in a form that does not identify my son/daughter in any way. If I don't agree, my child will undertake alternate prearranged activities at the school.

If you wish to receive a photocopy of this consent form for your own records, please contact Federica using the above email address.

NAME OF PARENT/GUARDIAN (UPPERCASE): .....

SIGNATURE: ..... DATE: .....

NAME OF SON/DAUGHTER (UPPERCASE): .....

TEACHER'S NAME: .....

SIGNATURE OF PRINCIPAL SUPERVISOR: ..... DATE: .....

SIGNATURE OF STUDENT RESEARCHER: ..... DATE: .....

### Part for the Student

#### STUDENT AGED UNDER 18 YEARS CONSENT FORM

I ..... (*the participant aged under 18 years*) understand that this research project is designed to explore how my teacher communicates and uses their knowledge and skills about global citizenship education (GCE). What I will be asked to do has been explained to me. I agree to take part in a lesson where a researcher observes activities in my classroom devoted to teaching citizenship in a global perspective over three lessons during the semester. During the observation, the researcher will observe and audio record the lesson related to GCE. I realise that I can withdraw at any time without having to give a reason for my decision.

NAME OF PARTICIPANT AGED UNDER 18 (UPPERCASE):  
.....

TEACHER'S NAME: .....

SIGNATURE: ..... DATE: .....



# ALLEGATO E

## Trascrizione delle lezioni

T1 L5 L6

| Line | Speaker  | Transcript                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
|------|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | T        | Allora, ci riusciamo a metterci in cerchio? Facciamo una cosa veloce. Spostiamo solo la fila centrale e così questi non ingombrano, e questi tutti in fila laggiù. [ <i>loudly</i> ] No, Mario, quelli li mettiamo dietro. Questo lo attacchi qua e quelli li mettete disposti in fondo.                                    |
| 2    | SS       | [ <i>buzz</i> ][ <i>noise</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 3    | T        | Allora, sto qua, e qua dentro è un caos. Qua quando sposti i banchi poi viene fuori di tutto... [ <i>loudly</i> ] allora, con una velocità supersonica, Vinicio e Achille prendono la scopa... [ <i>laughing</i> ] veramente, manco nelle discariche...                                                                     |
| 4    | SS       | [ <i>shout</i> ]   [ <i>buzz</i> ]   [ <i>noise</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 5    | T        | Ma quello che mi interessa è la partecipazione a questo dibattito.                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 6    | SS       | [ <i>buzz</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 7    | Sveva    | Prof, ma quindi possiamo dire quello che pensiamo noi?                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 8    | T        | Certo, però oggi facciamo un gioco ben preciso. Allora... perché non voglio fare un <i>circle time</i> ...                                                                                                                                                                                                                  |
| 9    | SS       | [ <i>buzz</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 10   | T        | [ <i>tz</i> ] Allora, il dibattito oggi lo gestiamo in maniera un po' diversa, perché non voglio fare solo il <i>circle time</i> semplicemente in cui uno dice liberamente la sua... questo lo faremo alla fine... Io oggi voglio fare una sorta di gioco di ruolo. Allora. Chi è che vuole fare il ruolo del contestatore? |
| 11   | Sveva    | Io.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 12   | T        | Allora, anche un'altra persona, un maschio.                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 13   | Brigitta | Io. Però io non lo so che devo fare.                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 14   | T        | Aspetta, ora te lo dico. Dai, un'altra persona, un maschio.                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 15   | Sveva    | Achille!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 16   | Achille  | No, no.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 17   | T        | [ <i>laughing</i> ] E Achille!                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 18   | SS       | [ <i>laughter</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 19   | Achille  | No, io no!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

- 20 T Allora, voi tre<sup>513</sup> avete questo ruolo. A turno, rispetto a un'opinione che viene data, a prescindere se voi siete d'accordo o no, dovete trovare-
- 21 Sveva Una cosa da contestare.
- 22 T ... dovete confutarla, cioè dimostrare che non è vero. Io posso dire: "I *fast-food* fanno male alla salute perché secondo me mangiare ai *fast-food* fa male" e voi mi dovete trovare delle argomentazioni per...-
- 23 Vinicio No! Volevo farlo pure io!
- 24 Brigitta Che cosa fai? Ormai...
- 25 T Adesso ho bisogno... cioè loro contestano sempre. Adesso ho bisogno di tre persone che, invece, vogliono esprimere il loro parere.
- 26 C [silence]
- 27 T Allora, Gioele, Matias e...
- 28 SS [buzz]
- 29 S Quanta gente!
- 30 T E Cloe.
- 31 Cloe No, aspetta!
- 32 SS [buzz]
- 33 T OK, allora, Gioele, Matias e Amelia<sup>514</sup> esprimeranno la loro opinione. Loro la contesteranno e gli altri voteranno potendo anche fare delle domande per chiarire.
- 34 SS [buzz]
- 35 T [tz] Allora... Quindi, ricapitolando prendo il cellulare perché mi farà da *timer* in quanto bisogna rispettare i turni di parola. Allora, [tz]-
- 36 SS [buzz]
- 37 Sveva Ma gli altri che fanno?
- 38 S Votiamo.
- 39 T Allora, tre persone scrivono l'opinione. Facciamo una persona alla volta. Come tempo: un minuto e mezzo per riassumere il suo elaborato e dire la sua opinione sui *fast-food*. I tre contestatori muoveranno delle obiezioni, dopodiché la persona che ha esposto la sua opinione può decidere se

---

<sup>513</sup> Gli studenti Amelia, Brigitta e Achille costituiscono il gruppo di quelli a cui l'insegnante si rivolge come "contestatori" e sono codificati con la dicitura G1 nel caso intervengano in gruppo.

<sup>514</sup> Gli studenti Gioele, Matias e Amelia costituiscono il gruppo di quelli a cui l'insegnante si rivolge come "delle opinioni" e sono codificati con la dicitura G2 nel caso intervengano in gruppo.

modificarla per convincere i contestatori - e ha un altro minuto di tempo per rispondere - oppure chiudere. Il pubblico, tranne i contestatori e quelli delle opinioni, vota se è d'accordo o meno con quella idea.

- 40 Achille Però una cosa sincera, non come Sanremo!
- 41 T No, sincera e soprattutto non a simpatie. Noi stiamo portando avanti un'idea. Tu, Amelia, hai capito cosa devi fare? OK. Chi vuole cominciare di voi tre?
- 42 C [buzz]
- 43 T Ora, per quanto vi chieda di fare comunque un lavoro anche di maturità personale, [*←slowly*] non stiamo giudicando le persone, ma l'opinione. Questo vale per tutti. Pure nel caso in cui nessuno sia d'accordo con Amelia, non è che lei sostiene... non è la persona, ma la sua opinione, OK? Allora, vado con il timer.
- 44 Matias Allora-
- 45 SS [buzz]
- 46 T Aspetta. [tz] È richiesta, però, la massima attenzione perché altrimenti sarete penalizzati rispetto al lavoro.
- 47 C [silence]
- 48 T OK. Via.
- 49 Matias Allora. Vorrei iniziare la mia opinione con una frase che ho scritto io alla fine del testo. "Oggi sono andato al primo *fast-food* che ho trovato. Ho scoperto di aver mangiato pane farcito di bugie". Sì, perché, credo che [*pause*] tutta questa storia sia una valanga di bugie che ci dicono sulla provenienza, su [*mm*]... su come sono fatti, ci dicono che la carne è DOP, DOC-
- 50 SS [buzz]
- 51 T [tz]
- 52 Matias ... [*ahem*] possono essere buoni quanto vogliamo, possono fare [*pause*]... ma non c'è dubbio che facciano male alla salute, ma soprattutto facciano male a miliardi, ma tantissime persone che ci lavorano dietro e che... che sono vittime di mafie, di [*ahem*] bugie, di patti, di... sì, quelle mafie che di solito sono attribuite solo all'Italia, ma che in realtà sono ovunque perché la mafia, purtroppo, è una parte integrante dell'uomo. Quindi io sono contro... non sono contro i *fast-food*...io sono a favore dei *fast-food*, ma dei *fast-food* migliori, più evoluti-
- 53 Achille Più onesti.
- 54 Matias ... più onesti.

55 T Stop! Allora, adesso, tu hai un minuto per contestare. [tz]

56 Sveva Io vorrei dire che comunque alla fine possono anche essere lavoratori sfruttati che magari non vengono pagati giustamente, ma sono sempre persone che lavorano e che non sono disoccupati, e quindi un po' di soldi li guadagnano. Seconda cosa: OK, non può essere, magari, cibo perfettamente magari DOP o DOC [laughing] come hai detto te, ma comunque è un buon cibo che le persone apprezzano perché comunque-

57 SS [buzz]

58 T [tz]

59 Sveva ... magari, come ha detto Brigitta, ci vanno anche persone a fare i controlli a questo cibo, e quindi-

60 Brigitta Da parec... da pochi anni stanno facendo molti molti più controlli-

61 G2 [together] | [inaudible] | Sì, però-

62 Sveva E poi i cibi si consumano molto più velocemente

63 T [tz] Allora, Achille, tu vuoi aggiungere qualcosa per contestare questa teoria?

64 Achille Allora, che comunque i certificati DOC... questi tipi di certificati non è che se l'inventano.

65 S Sì, è vero.

66 Achille ...nel senso che vengono approvati, uno non è che può lamentarsi dei certificati DOP/DOC-

67 Matias Sì, va beh, ma...

68 T [tz]

69 Achille Ovviamente tutto può essere corrotto, però, diciamo che, se viene controllato bene, si muoverebbe [inaudible]-

70 Matias [inaudible]

71 Achille Sì, però un po' più controllato magari... ovviamente sì.

72 Matias [ahem] Sì...-

73 T Aspetta, avete ancora venti secondi per contestare...

74 Brigitta Non sono d'accordo con questa cosa di dire che [ahem] ogni cosa dietro ha la mafia, ogni persona dentro di sé ha la mafia. Secondo me non è giusto perché non è così. Dipende. La mafia è la mafia, una persona è una persona. Non è che ogni persona dentro ha la mafia. Anche... anche-

75 T OK, stop! Allora, lui può-

76 Vinicio Prof posso dire una cosa?

77 T No, dopo! Lui ha la possibilità in 30 secondi di replicare.

78 Matias Io sono d'accordo con tutto quello che avete detto voi, comunque è pur vero che le cose si possono

falsificare e che non ovunque è così. Non ovunque è così perché ci sono prove materiali che vengono fatte delle retate *[ahem]* dalla polizia corrotta che vuole solo far impaurire *[ahem]* i coltivatori che non servono... che non serve più... Quindi, sono d'accordo, ma si può trovare una via di mezzo.

- 79 T OK, stop! *[tz]* Allora, stop. Il pubblico, eccetto i contestatori, e ovviamente chi deve esprimere la sua opinione. Allora, chi è d'accordo con Matias?
- 80 C *[silence]*
- 81 T Con l'opinione di Matias?
- 82 SS *[buzz]*
- 83 T Fiona farà il conta-voti.
- 84 Fiona OK.
- 85 SS *[buzz]*
- 86 Achille Io non ho capito.
- 87 T Puoi votare voti favorevoli e voti contrari. Allora, Matias: voti favorevoli? Chi è d'accordo con Matias? Alzate le mani? Fate vedere?
- 88 SS *[buzz]*
- 89 Vinicio Prof!
- 90 T Non puoi parlare in questa fase.
- 91 SS *[buzz]*
- 92 T Uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove persone. Nove voti favorevoli.
- 93 SS *[buzz]*
- 94 T *[tz]* Chi è d'accordo con... invece, chi non è d'accordo con Matias?
- 95 C *[silence]*
- 96 T Quindi uno...-
- 97 SS *[buzz]*
- 98 T ... due, tre, quattro, cinque, sei, sette.
- 99 Brigitta Anch'io voglio votare...
- 100 S4 Tu non puoi votare.
- 101 T Chi è che si astiene e non vuole esprimere il suo parere? Non è né favorevole né contrario?
- 102 S Ah, c'è pure questa possibilità...
- 103 SS *[buzz]*

- 104 T OK, nessuno. OK, adesso ascoltiamo Brigitta, poi finiamo con Amelia [tz]-
- 105 SS [buzz]
- 106 T ... che parla pochi minuti! Allora, riprendiamo il timer: Amelia ha un minuto e mezzo per sostenere la sua opinione. [tz] Silenzio, per favore! Mario! Un minuto e mezzo, via!
- 107 Amelia Io sono a favore dei *fast-food*, però, ovviamente, non per andarci tutti i giorni, ma con moderazione e senza esagerare perché, comunque, danno cibo a un sacco di persone che, magari, non si possono permettere di mangiare molto [ahem] e poi danno anche lavoro a certe persone che, magari, non hanno le qualificazioni per fare altro. [ahem] Poi possono essere usati per la gente che è nella pausa-pranzo dal lavoro per fare veloce e anche per... degli amici che si vogliono ritrovare dopo scuola. Poi, ovviamente, la qualità della carne non è delle migliori, però, comunque, la gente lo sa quando ci va a mangiare e cerca di non andarci sempre.
- 108 T Finito? Hai ancora trenta secondi. No? OK. Allora, adesso i contestatori. Voi dovete contestare la tesi di Amelia.
- 109 S [inaudible]
- 110 T No, anche se la pensano al contrario. Avete deciso di fare i contestatori? Quindi devono dire il contrario. Allora voi avete un minuto e mezzo. Potete intervenire tutti e tre. Via.
- 111 G1 [laughter]
- 112 Achille [laughing] Allora, diciamo che quello che hai detto in parte è giusto, però in alcuni punti... in alcune parti del mondo non ci sono controlli-
- 113 C [laughter]
- 114 Achille [laughing] E va beh!
- 115 T E certo, stai facendo il contestatore. Vai, continua!
- 116 Achille ... per esempio, in Italia, no, magari, in America, negli Stati Uniti così, magari ci possono essere un po' più di controlli, anche se in America anche meno, invece ci sono stati del mondo poveri che non possono avere, diciamo, dei controlli e quindi [ahem] si prendono molte malattie, la carne non è per niente di qualità, cioè fa più male comunque, mentre in Italia la carne, magari, non è di qualità però può fare un po' meno male, diciamo che andarci poche volte può andare anche bene.
- 117 T Andate contro! Contro!
- 118 SS [buzz]
- 119 Brigitta Le persone povere si possono permettere solo quello perché al supermercato costa troppo, però se tu ogni giorno vai dal *McDonald's* non è che poi stai bene, cioè stai troppo male, quindi non puoi

- mangiarti... cibarti... tu che sei povero... del *McDonald's*, del *fast-food*... perché poi non... risparmi soldi per il cibo vero.
- 120 Sveva Però, comunque, non... non puoi... cioè... non sai che cosa ti mangi perché comunque non sei consapevole da dov'è che viene ogni cosa che ti mangi, e comunque costa poco OK, ma comunque... ad esempio, il *McDonald's* non sazia, e quindi tu dovresti comprare più cose e spenderesti più soldi-
- 121 SS [buzz]
- 122 S Io volevo fare il contestatore!
- 123 T Stop! Allora, adesso chi vota l'opinione di Amelia? Chi è d'accordo? Allora, Fiona conta i voti, eh. Allora, pro Amelia: uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove, dieci, undici.
- 124 SS [buzz]
- 125 T Contrari. Via! I contrari.
- 126 SS [laughter]
- 127 Matias Io alzerei la mano, però-
- 128 T No, perché abbiamo detto chi scrive un'opinione no. Poi abbiamo gli astenuti, che non vogliono esprimere la loro opinione.
- 129 SS [laughter]
- 130 Brigitta Ma così è difficilissimo!
- 131 T Una. Due? Astenuta?
- 132 Brigitta Prof, ma così è difficilissimo, è ovvio che hai ragione!
- 133 Achille Ma che dici?
- 134 T Potrebbe essere anche il come lo esponete!
- 135 SS [buzz]
- 136 T Scusate, [tz], attenzione. Vinicio, che fa il contestatore ombra. Allora io posso essere d'accordo con una persona anche per come ha sostenuto la sua opinione, non solo per l'idea che propone. Attenzione. Ultimo intervento, che è quello di Gioele, e poi facciamo una discussione collettiva. Un minuto e trenta secondi per esprimere la tua opinione sui *fast-food*. Silenzio, per favore, è una prova anche di attenzione e di ascolto. Prego.
- 137 Gioele [ahem] Io parlerò diciamo un po' al contrario di Amelia perché lei ha detto che le persone-
- 138 T Tu devi esprimere la tua opinione, non devi contestare quella altrui.
- 139 Gioele Io sinceramente non sono a favore dei *fast-food*. [ahem] Il modo in cui il cibo viene...[ahem]...

lavorato oppure il modo con cui gli animali vengono allevati è del tutto sbagliato secondo me, bisogna cambiare mentalità. I *fast-food* devono anche pensare alla quantità di animali che uccidono ogni giorno che, a mio parere, è eccessiva. Poi, secondo me, un altro problema dei *fast-food*, ma maggiormente nostro, è il fatto che il cibo costi poco per il semplice fatto che, in questo modo, le persone possono mangiare... comprare... cioè... mangiare quantità esagerate di cibo, e i *fast-food* sono sempre più obbligati a produrne.

140 C [silence]

141 T Bene. Chi sono i contestatori? [tz] Prego.

142 Brigitta Allora sul fatto di macellare troppi animali comunque non è che ha molta importanza perché comunque gli animali servono anche a-

143 Achille Verrebbero macellati comunque.

144 Brigitta ... verrebbero macellati comunque, ma servono a que...-

145 Achille [inaudible]

146 Brigitta [loudly] Stai zitto!

147 SS [laughter]

148 Brigitta ... servono a questo proprio.

149 Achille Beh no, aspetta...

150 Brigitta Zitto! Servono a nutrire una razza superiore, che siamo noi! È l'ecosistema, e noi dobbiamo adeguarci perché se noi siamo i predatori, loro sono quelli predati.

151 SS [buzz]

152 T [tz]

153 Brigitta In più, proprio il fatto che costi poco, [laughing] serve per dare cibo alle persone che se lo possono permettere perché così possono pure permettersi... i poveri... di mangiare...-

154 SS [buzz]

155 T [tz]

156 Achille ... non tante volte, però, se vai poche volte diciamo... [mm] poco frequentemente [ahem] alla fine fa male ma non può... non nuoce alla salute perché diciamo che è una quantità che è ridotta che è distribuita nel tempo. Poi il menù è mol... è abbastanza vasto, quindi si possono anche scegliere prodotti che non siano carne, quindi, ma tipo insalata... o anche... insalata...

157 SS [buzz]

158 T [tz]



159 Achille Quindi si possono mangiare anche altri cibi... pane e cipolle, queste cose...

160 T Sveva, hai tre secondi, non dici niente?

161 Sveva *[ahem] [inaudible]-*

162 T OK, stop! Allora, vuoi replicare?

163 Gioele Sì, subito.

164 SS *[laughter]*

165 Gioele Allora, voglio rispondere di nuovo a Brigi, a Brigitta, perché secondo me non è che *[laughing]* gli animali vengono ammazzati così e basta, tanto loro sono inferiori, comunque se noi uccidiamo una quantità esagerata di animali dopo un po' magari si estingueranno delle specie perché comunque-

166 S *[inaudible]*

167 Gioele E va beh, fai le stragi tra un po'...

168 SS *[buzz]*

169 Gioele Poi, Achille, tu hai detto che... hai detto che praticamente *[ahem]* gli animali tipo... se ci vai con moderazione, non è che bisogna uccidere così tanti animali...

170 Achille No, no!

171 Gioele Oh, va beh! Hai detto che bisogna andarci con moderazione no?

172 Achille Va beh.

173 Gioele Il problema è proprio questo, che la gente non ci va con moderazione la maggior parte.

174 Piero *[together]* 'Embè'? Non è colpa di quelle persone...-

175 S ... tanto gli animali li hanno ammazzati comunque-

176 S *[inaudible]*

177 Gioele Nell'argomentazione ho parlato come di un problema maggiormente nostro.

178 Achille Eh, nostro...

179 T OK.

180 Brigitta Prof ma se noi non possiamo contestare il fatto di Achille, allora, cioè...

181 T Eh no, il problema è che voi siete contestatori, quindi.

182 SS *[indistinct talking]*

183 T Un attimo che adesso facciamo il dibattito.

184 SS *[indistinct talking]*

185 T Allora, lui ha esposto la sua opinione, voi l'avete contestata e si è riservato di rispondere. Adesso è il pubblico che sceglie. Chi è che sostiene l'opinione di Gioele? Chi è che ora è a favore

- dell'opinione di Gioele?
- 186 SS [buzz]
- 187 T Uno, due, tre?
- 188 S No, io no.
- 189 T Tre persone. Contro?
- 190 C [silence]
- 191 T Uno, due, tre, quattro, cinque, sei, sette, otto, nove. Nove contro. Astenuti?
- 192 SS [buzz]
- 193 T Uno, due, tre, quattro. C'è qualcuno che non ha alzato la mano né per pro, contro o astenuti?
- 194 SS [buzz]
- 195 T OK.
- 196 T Per quanto riguarda [tz]... per quanto riguarda le vostre opinioni ci sono persone che vogliono aggiungere argomentazioni a favore dei *fast-food*?
- 197 Mario Sì.
- 198 T Mario.
- 199 Mario Allora, io volevo dire che il *fast-food* [ahem]... cioè... è molto veloce. Ci sono molti locali e si trovano molto facilmente e poi, come aveva detto prima Amelia, nelle pause-pranzo si può andare perché il cibo si serve in poco tempo perché è già preparato. Inoltre il *fast-food* piace al pubblico più piccolo perché, oltre a mangiare i panini, in molti locali si ha a disposizione una... un piccolo parco giochi per anche divertirsi e svagarsi. Però-
- 200 T OK, quindi hai dato anche queste due altre motivazioni: la velocità – quindi per una pausa pranzo è l'ideale – e poi ci sono anche spazi per i più piccoli-
- 201 Mario ...poi volevo aggiungere che visto che in ogni *fast-food* ci sono... visto che il menù è vasto, ci sono tantissimi ingredienti e la variabilità di questi può essere un altro...-
- 202 T Benissimo. Allora, solo se dovete aggiungere argomenti a favore che non sono stati menzionati. Aldo.
- 203 Aldo Oltre a quello che hanno detto gli altri, i *fast-food* uno pensa a un *fast-food*, ma sono tanti, quindi ci sta ancora più varietà di quanto si 'pensa' e quindi puoi avere varietà di...-
- 204 T Benissimo, varietà, OK-
- 205 Aldo ... e il fatto è anche perché non è solo nei *fast-food* che la carne viene fatta così o comunque le cose, ma in generale, appunto, il mercato economico e...-

- 206 T Quindi anche al supermercato...-
- 207 Aldo ... sì, anche al supermercato puoi trovare carne trattata in questo modo.
- 208 T OK... come allevamenti intensivi-
- 209 Brigitta Alla fine sono i *fast-food* che comprano la carne, quella là, e poi loro la [inaudible].
- 210 T OK. Guido, altre argomentazioni a favore.
- 211 Guido Io parlo a livello personale... comunque chi ha un'intolleranza a qualcosa, diciamo, molti *fast-food* propongono un menu differenziato, anche cose cioè...-
- 212 T Sono previsti anche alimenti per chi ha intolleranze, quindi anche *gluten free* tu troveresti lì perché non hai problemi. Per esempio, anche le [inaudible]-
- 213 SS [buzz]
- 214 Guido [inaudible]
- 215 T È vero, in un bar, tra i panini, non è detto che tu trovi una cosa senza glutine. Ottima argomentazione. Mario, passo la parola a qualcun altro. I contestatori no, gli altri che vogliono aggiungere argomenti a favore? Vinicio.
- 216 Vinicio Uno pensa ai *fast-food* sempre come *McDonald's* invece non è così perché alla fine ci stanno molti *fast-food* che sono anche di qualità - che li conoscono anch'io alcuni che sono di qualità - e hanno sempre le stesse caratteristiche di un *fast-food* normale, quindi sono veloci e fanno tutto così, ma sono anche buoni. Poi, il problema è che molte volte ci stanno *fast-food* come *McDonald's* e altri molto importanti che alla fine sono una 'industria', ma ci stanno altri *fast-food* che, magari, sono meno famosi e quindi lavorano più sul... su poche quantità...-
- 217 T Senti, proviamo a usare un termine più specifico? Non è un'industria ma è una multi...?
- 218 SS [unison]...nazionale!
- 219 T È una cosa diversa perché c'è una produzione industriale quella che ha...-
- 220 SS [buzz]
- 221 T ... la produzione industriale quella la possono avere tutti, ma il discorso di *McDonald's* è che tu lo trovi in qualsiasi luogo del mondo ormai, che se tu vai a Pechino trovi McDonald's e se vai ad Addis Abeba trovi McDonald's... è una cosa diversa.
- 222 SS [together] | [inaudible] a trentotto chilometri l'uno dall'altro... | Sì, infatti, a Roma ce ne sono quaranta...
- 223 T Sì, infatti, è vero. ci sono quarantuno *McDonald's* a Roma-
- 224 SS [buzz]

- 224 T Scusate, ragazzi! [tz]
- 225 SS [buzz]
- 226 T Allora, adesso andiamo sulle argomentazioni contrarie-
- 227 SS [buzz]
- 228 T Scusate, non ci perdiamo... ragazzi! [tz] Allora, adesso andiamo sulle argomentazioni-
- 229 SS [tz] | [tz] | [buzz]
- 230 T ... le argomentazioni contro. Allora, alcuni di voi, anche se poi è venuta fuori una minoranza della classe, è contro i *fast-food*. Ovviamente voi l'avete già detta la vostra opinione, quindi è inutile aggiungere, facciamo parlare chi non ha avuto modo di esprimersi. Prego, Vito.
- 231 Vito Io premetto che alla fine del testo ho detto che sono pro ai *fast-food* però adesso dico una cosa contro. Il problema dei *fast-food* non è in Europa, secondo me, ma si trova in America perché in America c'è gente che ci va tutti i giorni o almeno sei giorni su sette-
- 232 T Hanno un'alimentazione meno sana.
- 233 Vito È così, è così, e gli americani, diciamo, non è che pensano a... come può fare un italiano a dire: "Eh, ma questa carne è così"... loro mangiano e... basta, diciamo.
- 234 SS [laughter] | [buzz]
- 235 T Allora, attenzione, però, non ragioniamo per st...-
- 236 Vinicio Non bisogna generalizzare!
- 237 T Esatto, bravo! Infatti, non ragioniamo per stereotipi; diciamo che lì potrebbe capitare più frequentemente...-
- 238 Vito ... ci dev'essere una moderazione anche da parte dei cittadini a stare attenti e ad andare di meno al...-
- 239 T Ci sono stati anche dei provvedimenti a livello, per esempio, dei Ministri della Salute e la sanità in America che hanno, per esempio, invitato la popolazione almeno una volta a settimana a non mangiare carne, anche per quel discorso degli allevamenti intensivi che avrebbero avuto un impatto ambientale oltre che per la salute. Questo è un po' come... io richiamo alla vostra attenzione il collegamento con il discorso dell'olio di palma. L'olio di palma non è soltanto un problema per la nostra salute e per eventuali problemi nell'apparato cardiocircolatorio ma anche per l'ambiente perché che cosa scompare a causa della coltivazione...-
- 240 SS [unison] Le foreste!
- 241 T ... le foreste pluviali.

- 242 SS [together] | [indistinct talking]
- 243 T Adesso, altre argomentazioni contro. Diamo la priorità a chi non ha parlato. Misia.
- 244 Misia Allora, due motivi che sono contro i *fast-food* sono: il cibo è ripetitivo, cioè, il cibo è sempre quello... patatine, hamburger, qualche volta inventano altre cose, ma è raro. Poi un'altra cosa è la spazzatura perché la maggior parte delle cose è fatta di plastica.
- 245 T Certo, adesso lo sapete che ci sarà un provvedimento che impedirà l'uso di stoviglie e oggetti di plastica perché noi per anni - io che sono stata bambina negli anni '80 - eravamo nella cultura "usa e getta", dei piatti e bicchieri di plastica... io conoscevo addirittura famiglie che non usavano il piatto di coccio-
- 246 Vinicio Porcellana-
- 247 T ... per usare il piatto di plastica e poi si buttava tutto. E quello significa inquinare. Quindi il fatto che comunque tutti gli involucri, pacchetti e cose varie possono...-
- 248 Vinicio Dovevo aggiungere qualcosa...-
- 249 T Rispetto a un ristorante o un bar...-
- 250 Vinicio ... a quello che ha detto Misia...
- 251 T Vuoi aggiungere altro?
- 252 Misia No.
- 253 T OK. Diamo la possibilità. Vinicio, che cosa volevi aggiungere?
- 254 Vinicio Appunto, cioè, noi pensiamo solo alla carne e a questi allevamenti che sono completamente sbagliati, però, proprio per quello che ha detto Misia, con la troppa spazzatura alla fine inquiniamo anche l'ambiente, quindi abbiamo due aspetti che sono importantissimi per il nostro ambiente e vanno a danneggiare, quindi anche per quello sono [inaudible].
- 255 T Benissimo. Fausto?
- 256 Fausto Io volevo aggiungere... io anche, come Vinicio, sono pro *fast-food*, ma c'è una cosa che personalmente proprio, [slowly] personalmente, mi dà proprio fastidio. Il fatto che i venditori, anche sapendo che quello che vendono non è di qualità, che può fare male alla salute, che inquina, comunque loro per soldi continuano a vendere facendo finta di niente come molti altri...-
- 257 T Come la pubblicità... è un po' un percorso ingannevole!
- 258 Fausto ... quindi magari la gente può farsi del male da sola.
- 259 T Piero, vuoi dire qualcosa?
- 260 Piero Io sono pro ai *fast-food*, però il modo di allevare gli animali che vengono macellati in America,

solo per spendere meno soldi, hanno dato... hanno dato... hanno nutrito le mucche, i pulcini, addirittura i pesci con il mais che è molto... che è poco costoso, ma soltanto per far pagare...-

261 T Per incrementare-

262 Piero ... per incrementare pagando meno, e questa cosa mi dà molto fastidio perché non puoi cambiare una natura umana.

263 T Certo, è proprio il fatto della catena alimentare che viene alterata perché abbiamo visto poi che conseguenze ci sono. Io vorrei sapere un po' da questa parte di persone... le persone silenziose che ne pensano. Eh? Tu sei d'accordo con i *fast-food*?

264 Shita Sì...

265 T Però. Ma c'è un "ma", diciamo. Quante volte ci vai nei *fast-food*?

266 S [tz]

267 T Grazie.

268 SS [laughter]

269 T Ci vai spesso nei *fast-food*?

270 Shita [inaudible]

271 T Quindi dall'inizio dell'anno, una decina di volte, 12 volte. E che mangi quando vai nei *fast-food*?

272 Shita Hamburger, patatine...

273 T Hamburger, patatine, menù standard. Elias, qual è il *Mc* che ti piace di più?

274 Elias [ahem]

275 T La combinazione di panino che ti piace di più?

276 SS [buzz]

277 T Scusate, ho fatto una domanda a Elias.

278 Elias [inaudible]

279 SS [buzz]

280 T Ci vai poche volte? Ma tu sei favorevole o contrario?

281 SS [buzz]

282 T Grazie per la collaborazione e per l'ascolto di Elias. Ringrazio anche da parte mia. Grazie Guido. E in quali *fast-food* vai in genere?

283 Elias [inaudible]

284 T *McDonald's*, *Burger King*. Quale preferisci tra i due?

285 Elias [inaudible]

286 T *Burger King? Perché?*

287 Elias *[inaudible]*

288 SS *[buzz]*

289 T È più buono, ti piace di più come gusto.

290 Elias *[inaudible]*

291 SS *[buzz]*

292 T OK, allora, avete la possibilità, dunque, da questa discussione che abbiamo fatto...-

293 SS *[buzz] | [tz] | [tz] | [silence]*

294 T ... da questa discussione che abbiamo fatto, abbiamo visto anche com'è importante poter esprimere le proprie opinioni. Secondo voi, anche a livello di esposizione orale, io, per esempio, personalmente ho apprezzato molto anche Gioele che nella sua forma schematica, però, ha spiegato in modo molto chiaro le argomentazioni-

295 Vinicio Sì, è stato sintetico...-

296 Gioele *[inaudible]* era più facile...-

297 T Quello di Matias è stato un po' un discorso persuasivo, cioè lui subito è andato un po' sul pathos per argomentare e per coinvolgere il pubblico. Anche Amelia ha fatto un discorso equilibrato, però le argomentazioni erano meno schematiche, diciamo, per alcuni versi avrebbe potuto essere più convincente per alcuni aspetti... così come, quando c'è stata la confutazione, alcuni di voi sono andati subito al punto, lo hanno fatto anche in maniera un po'... come dire *[laughing]* passionale, aggressiva...-

298 SS *[buzz]*

299 T *[laughing]* Brigitta: "Zitto, devo parlare!"... bellissimo!

300 SS *[buzz]*

301 T Allora, ricordiamoci sempre nel dibattito noi in questo momento stiamo cercando di esprimere ed affermare la nostra opinione senza necessariamente annientare quella altrui. Io credo che, adesso, se io vi dicessi di riprendere i vostri testi e di arricchirli dopo questo dibattito, secondo me, voi potreste aggiungere altre argomentazioni che non avete preso in considerazione... e anche poterle esprimere in una maniera convincente. Allora, io adesso però vi chiedo di fare una cosa.

302 Vinicio ... ci dà quattro testi da scrivere...

303 T Per la prossima settimana questo testo diventa la base per un discorso. Voi dovrete intervenire in una conferenza sui *fast-food*. Proviamo a trasformare il testo come se lo doveste leggere in

- pubblico. Perché, secondo voi, io non ho chiesto semplicemente ad Amelia di leggere il suo testo o a Gioele di leggere il suo testo? Perché c'è una differenza-
- 304 SS *[buzz]*
- 305 T Potete esprimerlo in maniera diversa.
- 306 SS *[buzz]*
- 307 T Allora, fermi tutti, vi dò... siccome domani voi sapete che io non ci sono, un'ora farete Matematica, un'ora voi siete liberi.
- 308 Brigitta ... di vivere...
- 309 T Allora, in quest'ora rivedete il vostro testo, lo scrivete nella forma definitiva e mi fate, per favore, la cortesia di evidenziare con colori diversi tesi, antitesi e argomentazioni.
- 310 S *[together]* OK... OK.
- 311 T Potete evidenziare le argomentazioni a favore della tesi e dell'antitesi anche con altri due colori, come preferite, l'importante è che ci sia un'analisi del vostro testo. E mi raccomando rileggetelo anche per la forma in italiano di modo che sia più fluido e scorrevole, va bene? Rispetto a questa esperienza, ha funzionato?
- 312 Vinicio Sì. Io arricchisco molto il testo con la parte argomentativa-
- 313 T Rispetto anche al fatto di fare un'interrogazione, una lezione in questo modo
- 314 SS *[buzz]*
- 315 T ... perché questa stessa situazione la ripeteremo anche quando studieremo i diritti umani in cui simuleremo, un po' come vi hanno detto nel progetto *[inaudible]*... faremo un lavoro sui diritti delle donne perché vi farò leggere un libro anche per la Giornata Internazionale delle Donne l'otto marzo. Quindi faremo un lavoro sulle donne e voi sarete chiamati ad esprimere la vostra opinione su alcune situazioni. Va bene?
- 316 SS *[buzz]*
- 317 T E invece tu hai fatto un'esposizione molto buona, mi è piaciuta tanto. Ho apprezzato molto i contestatori... sono state brave le persone che hanno esposto: molto brava, molto fluida Amelia, Matias molto pathos quindi il tuo è in parte un discorso già avviato, Gioele adesso che hai fatto questa esperienza io credo che tu possa arricchire il tuo testo scritto e ripensare a quello che hai detto perché hai fatto un testo breve ma breve non significa sbagliato, OK?
- 318 C *[silence]*
- 319 T L'unica cosa che mi affatica molto in questa classe quando si propongono queste attività è il fatto



che, ancora, non c'è capacità di ascolto e di attenzione. Su questo ancora c'è da lavorare, sono rimasti gli ultimi sgoccioli proprio delle medie... speriamo che almeno a livello di attenzione perché il tempo perso per dire: "Attenzione, ascoltatevi un attimo", è tempo che togliete a voi, alla vostra lezione. Quindi attenzione a questo aspetto. La prossima settimana, "Geografia" torna il venerdì e faremo un lavoro sull'America e vediamo un attimo di chiudere il discorso sul continente americano facendo un collegamento anche con le cose che abbiamo studiato.

- 320 Brigitta Posso andare in bagno?
- 321 Achille *[asking]* Questo testo per quand'è?
- 322 T Questo testo lo facciamo per venerdì.
- 323 C *[noise]* | *[shout]* | *[buzz]*
- 324 T Per favore, prima di metterli a posto, togliete la sporcizia sotto i banchi.
- 325 Fiona Prof è da un sacco che non facciamo letteratura...
- 326 C *[buzz]* | *[shout]*
- 327 T Sei stata molto brava, *[laughing]* mi hai quasi convinto ad andare al *fast-food*!
- 328 SS *[buzz]*
- 329 T Voi l'avete visto tutto poi il documentario a casa?
- 330 SS *[buzz]*
- 331 T Vi ha fatto impressione?
- 332 SS *[buzz]*

### T3 L9 L10 L11

| Line | Speaker | Transcript                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | T       | Allora, già vi avevo accennato a questa attività <i>[pause]</i> . Volevo presentarvi la dottoranda della LUMSA o ti auto-presenti che sarebbe meglio.                                                                                                                                                                                                                                     |
| 2    | O       | Buongiorno a tutti, e grazie Professoressa. Mi presento, sono Federica Caccioppola e, come la vostra Professoressa ha anticipato, sono qui perché sto conducendo una ricerca sull'Educazione alla Cittadinanza Globale. La vostra Professoressa mi sta aiutando a capire come attuarla all'interno della classe, quindi io osserverò cosa succede mentre realizzate determinate attività. |
| 3    | SS      | <i>[buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 4    | T       | Allora, ragazzi, questa è una lezione di Educazione alla Cittadinanza Globale. La prima cosa che dobbiamo fare è cercare di capire che cos'è quest'Educazione alla Cittadinanza Globale. Noi di solito il mercoledì che tipo di lezione facciamo?                                                                                                                                         |
| 5    | SS      | <i>[unison]</i> Cittadinanza e Costituzione.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 6    | T       | Cittadinanza e Costituzione. Probabilmente è qualcosa di simile perché il nome è simile, no? Allora, per partire io direi di fare, come facciamo spesso, un <i>brainstorming</i> per vedere cosa pensate che sia l'Educazione alla Cittadinanza Globale. Quindi scriviamo al centro la parola...                                                                                          |
| 7    | S       | Dobbiamo scrivere?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 8    | T       | No, no. Dovete attivare il cervello.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 9    | S       | Il cervellino.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 10   | S       | Quello che c'hai te il cervellino.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 11   | S       | <i>[laughing]</i> Ah, ah, quello che c'hai te!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 12   | SS      | <i>[buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 13   | T       | Allora, cos'è il <i>brainstorming</i> ? Che vuol dire <i>brainstorming</i> ?                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 14   | SS      | <i>[together]</i> Boh.   Cervelloooo...   <i>[buzz]</i>   Tempesta del cervello...                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 15   | T       | Tempesta del cervello.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 16   | C       | <i>[buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 17   | T       | A livello pratico?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 18   | SS      | <i>[buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 19   | T       | È qualcosa che usate anche nei temi, no? Per preparare il tema spesso, cioè mettete al centro la parola, la tematica, e poi scrivete tutto quello che vi viene in mente su quella tematica. Quindi, parlando di Educazione alla Cittadinanza Globale e facendo riferimento al fatto che noi <i>[↑loudly]</i>                                                                              |

comunque tutti i mercoledì facciamo “Cittadinanza e Costituzione”, ed è qualcosa di simile, [*←slowly*] potete arrivare a capire che cos’è. Qui non si tratta di dire una cosa giusta o una cosa sbagliata; nel brainstorming si dicono tutte le cose che vengono in mente relative a quell’argomento. Non c’è chi sbaglia o chi dice una cosa giusta. Quindi, liberamente, dite quello che vi viene in mente: che cosa può essere questa Educazione alla Cittadinanza Globale?

20 SS [*together*] [*indistinct talking*]

21 T Per alzata di mano.

22 Mara [*ahem*] La conoscenza di tutte le culture.

23 T “Conoscenza di tutte le culture”. Poi? Stefano che cosa-

24 Stefano ... forse sempre educazione... cioè... conoscenza dei propri diritti.

25 T “Conoscenza dei propri diritti”.

26 Giovanni Tipo, conoscere le abitudini delle persone a livello scolastico in questo caso... o comunque, in generale, come si comportano verso le varie-

27 T Quindi gli usi e i costumi, ma anche il sistema scolastico dicevi-

28 Giovanni Saper stare a scuola comunque.

29 T Quindi i diversi comportamenti a scuola e nel mondo. Poi? Che vi viene in mente? Cittadinanza? Globale? Cosa vi può far venire in mente?

30 C [*silent*]

31 Stefano Una specie di saper stare al mondo.

32 T “Saper stare al mondo”. Interessante questa definizione. Poi? Riflettete un attimo sulla giornata di oggi in cui c’era sciopero-

33 SS [*buzz*]

34 Vanessa Rispetto dell’ambiente.

35 T “Rispetto dell’ambiente”. Quindi è legato anche a questo.

36 Mara E, infatti, Prof sarei voluta andare alla manifestazione... ho fatto anche una sorta di manifesto -

37 T E come l’hai fatto il manifesto? Col lenzuolo?

38 Mara Sì, una federa del cuscino che non usavo più e poi-

39 T Chiedendo il permesso a tua mamma, però, di prendere le federe del cuscino e dipingerci sopra. E le hai messe sul balcone?

40 Mara Sì.

- 41 T E che ci hai scritto?
- 42 Mara C'ho scritto *[ahem]* bisogna cambiare il sistema-
- 43 SS *[buzz]*
- 44 Mara ...quello che comunque, cioè, come ci comportiamo nel mondo *[ahem]* non è molto corretto, cioè, nel senso, le risorse che usiamo, come le sfruttiamo eccetera-
- 45 SS *[buzz]*
- 46 T ...stiamo inquinando sempre di più e, appunto, se si dovesse ripetere in questi dodici anni, che sarebbe una sorta di tempo *[ahem]* limite, *[pause]* cioè-
- 47 SS *[noise]*
- 48 T ...come nel film di Leonardo di Caprio, "Punto di non ritorno".
- 49 Mara Sì, ma in questi dodici anni se dovessimo continuare a comportarci come ci stiamo comportando adesso sarebbe proprio la fine... però si vede che *[pause]*, si percepisce che non sta succedendo quasi niente perché anche per la raccolta differenziata eccetera, no... cioè, a volte a scuola vedo che c'è tipo nella carta la plastica, le cose... nel senso, alla fine, anche se vuoi cambiare...
- 50 T Quindi tu stai dicendo che praticamente anche a livello personale noi possiamo contribuire a questo e che non è solo una questione della politica internazionale?
- 51 Mara Sì. Infatti, prima il cambiamento deve partire da noi *[ahem]* poi, cioè, nel senso, già stai cambiando le tue abitudini eccetera, allora sì poi *[inaudible]*.
- 52 T Posso scrivere "Il cambiamento deve partire da noi"?
- 53 Mara Che poi se tu non fai niente per l'ambiente e vai a protestare alla fine non ha senso
- 54 Maria Devono volerlo tutti, devono volerlo tutti!
- 55 T Devono volerlo tutti, e per volerlo devono tutti avere la consapevolezza che c'è un problema, no? Se no-
- 56 Mara Il futuro è come dire nostro, cioè nel senso noi siamo le generazioni future e, appunto, sì, OK, studiamo studiamo per avere un futuro, però se poi il futuro è rovinato dalle conseguenze che comunque provengono dalle nostre cattive abitudini eccetera questo futuro non ce l'avremo mai perché sarà rovinato e io non voglio vivere in un mondo terribile, voglio vivere in un mondo-
- 57 T Quindi mi hai fatto venire in mente un'altra parola chiave che potrebbe essere una "Proiezione verso il futuro", cioè, nel senso, quest'Educazione che si fa nelle scuole è proiettata al futuro, mh? Vi viene in mente qualcos'altro?
- 58 C *[silence]*

- 59 T No? Vabbè. Però mi sembra che abbiamo già scritto alcune cose importanti, no, che forse vi fanno venire in mente alcune cose che abbiamo già affrontato. Quali argomenti abbiamo affrontato su questo?
- 60 SS *[unison]* I diritti.
- 61 T I diritti. Di che abbiamo parlato? Dei diritti di chi?
- 62 SS *[together]* Umani e dei bambini.... | Che nessuno valorizza-
- 63 T Dei diritti umani, dei bambini in particolare, abbiamo parlato dello sfruttamento minorile, abbiamo fatto una ricerca, poi abbiamo parlato della globalizzazione, vi ricordate? Abbiamo visto da dove venivano i vestiti che indossavamo, e quindi avete visto come in realtà le multinazionali producono in tutto il mondo però spesso sfruttando le persone degli altri paesi, quindi non rispettando i diritti. Abbiamo parlato di questo. Il primo anno abbiamo parlato molto in realtà dell'ambiente, vi ricordate, c'era l'Agenda 2030, abbiamo visto anche dei documentari. Quest'anno ancora non ne abbiamo riparlato però ogni tanto comunque l'argomento esce fuori. Abbiamo parlato dell'intercultura, dell'accoglienza, del razzismo, abbiamo parlato no? Anche del pregiudizio, no? Vi ricordate la lezione con Aldo? Quella era relativa al discorso degli ebrei e dei rom però era anche un po' generale no? OK, adesso la lezione che andiamo a fare-
- 64 Stefano *[inaudible]*
- 65 T Dimmi, Stefano.
- 66 Stefano Il razzismo, quindi, si può dire di aver parlato del razzismo?
- 67 T Sì. Quindi al limite potremmo dire, però, visto che questo è in positivo, che cosa potremmo scrivere? No "razzismo", ma?
- 68 SS *[together]* Rispetto... accoglienza... uguaglianza...
- 69 T Allora, vanno bene tutte le cose che avete detto. "Rispetto della diversità", "accoglienza" e "uguaglianza". Tutte e tre le cose che avete detto.
- 70 C *[together]* Sì... | Accoglienza... | Accoglienza, sì.
- 71 T "Accoglienza". "Uguaglianza". Io adesso le metto a caso perché nel *brainstorming* non c'è un ordine preciso, no?
- 72 C *[silence]*
- 73 T Allora, ci sono tre parole chiave: educazione, cittadinanza e globale. L'educazione fa riferimento a cosa? Di norma diciamo al modo di comportarsi in questo caso. Che si intende per educazione?
- 74 Marta *[inaudible]*

- 75 T Cioè, cosa? Quando noi parliamo, ad esempio, di noi docenti, noi diciamo sempre che noi siamo degli educatori *[pause]*...
- 76 S ... Che ci insegnano quello che fare? Le cose giuste da fare?
- 77 S ... Della vita.
- 78 T Quindi l'educazione è un insegnamento che però chiaramente è qualcosa che non è fatto una volta e per tutte, ma continua nel corso della vita *[ahem]* su che cosa bisogna, è giusto fare, o è importante fare. Poi, però, c'è anche il vostro pensiero critico perché, ovviamente, a scuola o a casa vi insegnano determinate cose e voi però dovete pensare con la vostra testa e arrivare a capire se è vero, se sono giuste o meno e perché, ok? L'educazione, anzitutto, è un processo lento che dovrebbe iniziare già da quando uno è piccolo sino a quando uno è grande; non è che, ad esempio, io con questa lezione di tre o sei ore *[ahem]* posso educarvi in assoluto alla cittadinanza globale, ma è una cosa che si verifica nel tempo. Poi c'è cittadinanza. Cos'è la cittadinanza?
- 79 C *[silence]*
- 80 T Questa cosa è abbinata a globale. Tu, Rocco, che cittadinanza hai? Non barare.
- 81 SS *[together] | [laughter] | [buzz]*
- 82 T Tu, Cristiano, che cittadinanza hai?
- 83 Rocco Nigeriana.
- 84 Cristiano Italiana.
- 85 T Italiana. Cittadinanza italiana. Tutti noi abbiamo la cittadinanza italiana, no? Però qui non dice "Educazione alla Cittadinanza Italiana" o "Educazione alla Cittadinanza Americana" o "Spagnola" o quello che sia, ma "Educazione alla Cittadinanza Globale".
- 86 Stefano Saper essere un... un vero e proprio cittadino da tutte le parti in cui vai?
- 87 T Quindi un cittadino?
- 88 Stefano Globale!
- 89 T Globale, un cittadino del mondo, ma non solo del proprio paese; quindi non guardare solo gli interessi del proprio paese, no? *[pause]* Invece abbiamo studiato in Storia i nazionalismi, Hitler e Mussolini che, appunto, pensavano essenzialmente al proprio paese come al migliore, alla propria nazione, agli interessi del proprio paese. Vi ricordate le idee di Hitler che abbiamo fatto da poco che si basavano proprio sulla... sulla propria nazione, l'interesse del proprio stato che va a prevaricare gli interessi degli individui anche delle altre nazioni? E qua è diverso. Allora, adesso dopo questa prima fase così preliminare, noi faremo un'attività pratica, divisi in gruppi, che

utilizza il sistema delle “Mystery box”.

90 SS *[buzz]*

91 T Non dobbiamo cucinare. Che cos’è una “mystery box”?

92 SS *[together]* È una scatola dove non sappiamo cosa c’è dentro. | *[indistinct talking]*

93 T È diventata famosa la “mystery box” con “MasterChef” in realtà, anche se l’idea della “mystery box” non è nata con “MasterChef”. In “MasterChef” che cosa c’è dentro la “mystery box”?

94 SS *[unison]* Cibo!

95 T Cibo, ingredienti, e che ci devono fare?

96 SS *[unison]* Cucinare!

97 T Ci devono cucinare qualcosa usando-

98 Maria *[laughing]* Lì c’è scritto “Manu”

99 T Sì, vabbè. Allora, premessa. Sono scatole riciclate, perché sono scatole di scarpe, forse c’è anche l’indicazione della scarpa, non so quello che sia.

100 SS *[buzz]*

101 T *[↑loudly]* Questo perché se noi proteggiamo l’ambiente e la sostenibilità, perché comprare altre scatole quando si possono utilizzare le cose che uno ha a casa. Quindi c’era anche un discorso legato al riciclo, alla sostenibilità dell’ambiente e quindi ci sono delle scatole con un punto interrogativo.

102 S Quante sono?

103 S Quattro?

104 T Ci sono delle scatole. Stavo dicendo, in “MasterChef” sono ingredienti con i quali, in base alla propria creatività e fantasia, i cuochi-

105 Cristiano Li scegliamo noi i gruppi.

106 T Eh?

107 Maria Sono quattro gruppi.

108 T Sì, sono quattro gruppi, li potete-

109 Cristiano *[inaudible]*

110 T Sono quattro, quindi potete anche sceglierli voi i gruppi.

111 SS *[buzz]*

112 T Allora, quindi adesso procederemo in questo modo. Dentro ogni scatola ci sono delle istruzioni che, però, io, volendo, le istruzioni le posso mettere anche fuori.

113 SS [buzz]

114 T Scegliamo i gruppi, ci dividiamo e la scatola la estraiamo. Le scatole contengono più o meno lo stesso numero di cose, la grandezza è indifferente, che è in base alle scatole che avete.

115 Maria Ci sono delle parole sopra.

116 T Ci sono delle parole. Ci sono anche degli oggetti dentro.

117 SS [buzz]

118 T Allora queste scatole contengono diversi generi di cose, testi, ma contengono anche oggetti. Gli oggetti hanno un valore [ $\leftarrow$ slowly] simbolico, cioè non è che dovete guardare cos'è l'oggetto, ad esempio, per dire un esempio, se troverete dentro una macchinina, non rappresenta il giocattolo, ma rappresenta le auto, la macchina, OK? Quello che rappresenta dovete tenere in conto.

119 SS [buzz]

120 T Allora, andiamo a scegliere questi gruppi questa volta in base al vostro desiderio perché è un lavoro che è importante fare insieme.

121 SS [buzz]

122 T [ $\uparrow$ loudly] Di solito li estraiamo però questa volta preferisco che li scegliate.

123 SS [buzz]

124 T Cristiano, me li puoi scrivere alla lavagna i gruppi? Grazie! Ti prendo un gesso bianco ch  non ce l'abbiamo.

125 SS [buzz]

126 T Allora, Cristiano, mi fai questo favore. Puoi scrivere i gruppi?

127 SS [buzz]

128 T C'  un assente vero? Quindi siete ventuno?

129 SS [together] Ogni gruppo dev'essere da cinque. | No. | Uno da tre. | [buzz]

130 Cristian Devo scrivere cognome o nome?

131 T Quello che desideri. Vabb , forse visto che abbiamo due Simone, metti l'iniziale del cognome.

132 SS [together] | [indistinct talking]

133 T Quindi questo   il gruppo uno? Mettici accanto "Gruppo 1". Poi, secondo gruppo? Dai!

134 SS [together] | [indistinct talking]

135 T Il terzo gruppo?

136 SS [together] | [indistinct talking]



137 T OK, l'altro gruppo?

138 SS *[together] | [indistinct talking]*

139 T OK. Abbiamo quattro gruppi, tre da cinque e uno da sei. Il capogruppo del gruppo lo sceglierete dopo.

140 Maria Io sono il capogruppo del mio gruppo.

141 S 'Seee, ma 'ndò' vai?

142 T Allora, disponetevi fra i banchi e vi darò la scatola-

143 SS *[buzz] | [noise]*

144 T *[↑loudly]* Simone, scegli la scatola.

145 SS *[buzz] | [noise]*

146 T *[↑loudly]* Non dovete aprire ancora la scatola.

147 SS *[buzz] | [noise]*

148 T Allora, io adesso-

149 SS *[buzz]*

150 T Se stiamo in silenzio, io adesso vi leggo le istruzioni e ve le spiego.

151 SS *[buzz]*

152 T *[tz]* Uno. Nominare un capogruppo.

153 SS *[buzz]*

154 T *[↑loudly]* Allora, le volete sentire le istruzioni?

155 SS *[buzz]*

153 T *[tz] [↑loudly][inaudible]*

154 C *[silence]*

155 T Allora, la prima cosa che dovete fare è nominare un capogruppo che serve a coordinare i lavori, cioè ci dev'essere qualcuno che dev'essere responsabile e, diciamo, decide come coordinare i lavori. Lo potete scegliere o a estrazione oppure in base a qualcuno che si candida e vuole farlo. Dopo aver nominato un capogruppo, dovete aprire la scatola-

156 C *[buzz][noise]*

157 T *[tz]* Io le istruzioni le leggo una volta sola e le spiego.

158 C *[silence]*

159 T Aprite la scatola, non adesso, vi sto facendo l'elenco. "Dopo aver nominato il capogruppo, aprite la scatola per vedere che cosa c'è dentro". Probabilmente dovrete anche dividere tra oggetti e

altre cose che ci sono. “Cercare di capire come diversi materiali della scatola sono collegati con la tematica assegnata” che sono, appunto, “Sostenibilità”, “Intercultura”, “Diritti umani” e “Pace”, che sono le tematiche cardine dell’Educazione alla Cittadinanza Globale. Dopodiché “dovrete creare un qualcosa”. Avete un cartellone. “Dovrete realizzare un cartellone sulla tematica assegnata utilizzando anche i materiali forniti”. Non è necessario usarli tutti. Gli oggetti non si possono usare in quanto tali, anche perché me li dovete restituire perché alcuni appartengono ai miei figli, tipo la macchinina penso che se non gliela riporto più a casa penso che non sarà contento... ma poi non si può attaccare al cartellone. “Dovrete metterci un piccolo *brainstorming* sulla tematica”, tipo quello che abbiamo fatto, ma sulla tematica assegnata, quindi loro lo fanno sulla pace e loro sulla sostenibilità eccetera. “Poi dovete inserire una tabella in cui indicate con una faccina positiva tutte le cose che secondo voi contribuiscono alla realizzazione dell’obiettivo di cui parlate”, e potete usare i materiali per questo, “ma la scatola contiene anche dei materiali negativi, cioè materiali che invece rappresentano degli ostacoli a quel raggiungimento”, quindi dovete capire che cosa c’è di positivo e cosa di negativo nella scatola che avete. “Poi collegate la tabella a degli estratti dei testi proposti”, cioè i testi sono lunghi, non è che dovete riportarli, magari una citazione, una cosa che vi ha colpito, e con le immagini fornite, va bene? Alla fine questo... potete scegliere anche, a piacere, riflessioni personali, quello che volete... Partiamo, via!

160 C *[together] [indistinct talking]*

161 S *(ninety minutes later)* Prof, sta suonando la campana!

162 T Sì, sì, sta suonando.

163 C *[together] [indistinct talking]*

164 T C’è la ricreazione, allora lo finiamo all’ultima ora.

165 C *[together] [indistinct talking]*

166 C *[one hour later] [buzz]*

167 T *[↑loudly]* Riprendete le postazioni e i cartelloni e cercate di concludere il lavoro in quest’ultima ora.

168 C *[together] [indistinct talking]*

169 T *(fifty minutes later) [↑loudly]* Allora, cerchiamo di mettere tutto a posto e di sistemare i banchi.

170 C *[buzz]*

## T1 L1

| Line | Speaker | Transcript                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
|------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | T       | Yeah. So when people think of rural areas, what's the first thing you think of?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 2    | S       | [inaudible]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
| 3    | T       | Yeah. So unless you're working in the agricultural industry, what else are you going to do up there?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 4    | O       | [noise]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 5    | T       | [speaking with the observer] [laughing] Right! What else are you going to do up there?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 6    | S       | Like tourism?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 7    | T       | Maybe but is there a lot to see on the farm? [laughing] Maybe there's like a [ahem] petting zoo.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 8    | S       | [inaudible] stuff like that. Like they've got [inaudible], but that's agriculture.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 9    | T       | Yeah. There's probably usually in conjunction with their daytime job. Right. / What else?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 10   | S       | Well my grandparents live in Toolamba [suburb in Brisbane] and when you go up, there's this university of Queensland in Brisbane, but they've got like university of Queensland and they have this big, like agriculture plant where they teach people becoming like this.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 11   | T       | Yeah. They have many campuses around in those rural parts. So, that's would be probably another one. There might be a local doctor or dentist in the small town, [ahem] but really rural parts are going to have minimal opportunities because if you're the doctor in that town and there's like a few hundred people, chances are, [laughing] there's not going to be another doctor. [ahem] So it's like, things like that, [ahem] as well as most people would move away to go for university or things like that. So unless you're working in the agricultural industry and it's like a family trade that's been passed on to you [ahem] because it's really difficult thing to do. Farmers don't get enough credit. They grow all our food, collect it, distribute it. They do all these things that have all these skills. [ahem] I've tried to work on a farm on a small-scale farm. And it was very challenging [ahem] coming from my parents who are actually farmers. [ahem] They have so many skills that they can't even describe them to me. But without that knowledge, without that background information, it's going to be really, really hard to actually get a job in that industry. And there's not really much else out there. Does that make sense? |
| 12   | C       | [silence]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |

- 13 T All right. So *[reading]* “why do you think many people in poorer countries move from rural to urban areas?” So this isn’t just here, North America, Europe it’s in poorer countries. They still move to the city. Why would they move to the city?
- 14 S Well, to find a better paying job so they can support their families and have easy access to shelter, food, and other necessities like health care services?
- 15 T Same reasons as us. What else?
- 16 S Oh, I was just going more into the health care thing. They have less sanitary situations out there so it would be, even if a little bit, it would probably be easier access when you get injured and sick.
- 17 T Yeah, for sure. For sure.
- 18 S So they can move to a more economically stable community with more job opportunities, better sanitary, and industrial development.
- 19 T Yeah. So it’s about if you’re living in a small town again or a small village, let’s say in a rural part of Eastern Africa or something like that, you’re going to encounter some challenging things. Because again, they might have the one doctor in the village if there is one, *[ahem]* but will they have all the same treatment plans and the same types of things that they would have in those cities hospital?
- 20 S No.
- 21 T OK. So it becomes more advantageous to live in a city, regardless of if you’re in a poor or *[ahem]* a rich country like us, so compare the photos of New York, Tokyo and New Delhi. *[reading]* “What are some of the features common to all three cities? And in what ways has having large cities changed between 1950 and today?” So let’s look at the three photos. What’s the biggest thing that we notice?
- 22 S High rises and buildings.
- 23 T High rises and buildings. What else?
- 24 S High population of people.
- 25 T A high population of people. It’s pretty crowded. I’d say, yeah. Anything else?
- 26 C *[silence]*
- 27 T So it’s crowded, they’re building up as an, as opposed to out. OK. *[ahem]* So anyone been to Paris? Raise your hand. Yeah. A few people. Would you see Paris’ skyline look like that?
- 28 C *[together]* Mm... no.
- 29 T No, they actually ban skyscrapers in Paris. *[ahem]* So there’s only a couple in there. And then they

said, no, you're ruining our beautiful French landscape go away *[laughter]*. And so they stopped it. So rent is ridiculously expensive because they don't have high rises there. *[ahem]* Beautiful city, amazing, but it's not going to look like New York, not anytime soon, but this is New York in 1950. It was the world's largest city at that time. And it just had 12 million people. Then if you look at Tokyo in 1990, it reached 25 million and in 2030, based on current trends, new Delhi is expected to be the world's largest city [*slowly*] with 40 million people. How many people live in Australia?

30 SS *[together] [indistinct talking]*

31 T Twenty... 26, 27 million. So almost double, almost of what we've got in our whole country, in one city. Kind of crazy. Right? So they're just getting bigger and bigger.

32 S So basically we've got lots and lots of cities and like all around the coast, mostly inside. So they basically squish them all together and it's like one place, but that would mean that they've got really high buildings.

33 T They have really high buildings. And there's another element of Delhi, which I will show you a video of just not today, but it's basically describing the living conditions of some of the parts of the city, and there's a lot of slums. Can anyone tell me what a slum is?

34 S It's like makeshift houses where people who don't have enough money to buy houses, kind of like make things out of cardboard or pieces of scraps.

35 T Exactly. It's not really a home because it's just whatever they could find and they kind of mashed it together. It is a home. It's just not really technically what we would consider a house. So it's these really interesting spaces. And when you get to see inside one where, you know, six or seven people in a family live in this one room place, they all sleep on the floor. They share the same bed and that's just the way their life is. And they still go to school. They still go to work. And that's the only thing that they can do and afford. It's still a functioning society, but the quality of life and the sanitation is very, very low. OK. *[ahem]* And it creates its own challenges, but you'll see that in another *[ahem]* lesson. So we all know, I just really, really want to know what the difference between those three or four areas well four areas, but we're not going to count CBD. Cause we went through that. So what's a residential area?

36 S Where all the houses are and majority of the population lives.

37 T Yeah. It's the dwelling. It's where people live *[ahem]*. A term that we don't actually use very often here but if we go back to that photo of New York, and we look at the Manhattan skyline, there's people who work here that don't live here. And they started calling those communities where they

live just bedroom communities, because people didn't really use them other than just to sleep. So they worked there, they lived in the city; they went to dinner in the city. They went out in the city, but they had to live outside of it because it's so expensive to live in it. And they started calling them bedroom communities. So those are those residential areas around it. You can live there, but it's super expensive. What about commercial? What a commercial area is?

38 C [silence]

39 T Someone read it. Yeah.

40 S Areas, shops and places where you go to buy things?

41 T Yeah, it's essentially where we spend our money. Shopping centres, things like that. [ahem] It has a different, there's different permits in different places. So in Brisbane specifically, I don't know if you've noticed, but any of the high rises that they're building, where there are going to be apartments, the first floor is always commercial. Has anyone noticed that? [ahem] Unless they have a lobby because they're a hotel as well or something like that. But if you go to any new building, they're renting out that space for any kind of market, convenience store shops, café or whatever.

42 S I remember in Year Six at my school, we had to design like a building with like [ahem] multiple uses and I think [ahem] what the ideal thing was [pause] is a living space, but also other uses [ahem] maybe like a cinema or a shop or something as well as living space because there's not much room to build off.

43 T Yeah. That's exactly what they're trying to focus on now. Especially in [ahem] certain cities that are lacking space. So in China and parts of China, they're building cities up and they're actually creating self-sufficient little villages or towns or cities within that building. So if you need to go to the grocery store, you just go downstairs. How convenient would that be? Just go downstairs. You don't need to go in the car. You don't need to get on your bike. You don't need to walk anywhere. You don't need to take the bus. You just take your elevator down, do your shopping, and take it back up. [laughter] So they have experimented with these amazing ideas because it really prevents people from having to travel and that's where a lot of our emissions and the issues that we're dealing with the environment come from. So convenience is a big deal. That's part of living in the city. Whereas if you lived out in rural parts, chances are you're going to need a car because you're not going to really have reliable public transport or any other means to get around. [ahem] Finally, or not finally, sorry. Industrial areas: so what are those plus fives?

44 S Factories, mainly like warehouses.

45 T Yeah. Alanah [student name], you want to add to it?

46 Alanah I was going to say that.

47 T Same thing? *[laughter]* And then that's pretty self-sufficient. Yeah. Anything that's literally being made. So manufacturing areas, *[ahem]* plants, things like that, that you wouldn't buy anything directly from. There are people that work there, but you wouldn't really live there. *[ahem]* So who knows Tenerife [suburb in Brisbane] area pretty well is? How would you describe the areas now that they had those old factory buildings like the wool store and the cannery and all those buildings? / What are they now?

48 S Apartments.

49 T Yeah, they've literally taken this cute real estate, that's so expensive, transformed these buildings that used to manufacture wool and can things into loft spaces for people to live in here. Yeah?

50 S That's where my mom and dad used to live in, in those buildings.

51 T Yeah. Like they're really, really nice apartments there, *[ahem]* but that's what they did. They took this really expensive real estate. They said all we're not going to tear down this heritage-listed building. That's been there for hundreds of years. Let's make it into something we can use. We're no longer manufacturing wool, right in the middle of the city. It's not really efficient to do this anymore. So now they've changed them to apartments. *[ahem]* And that's the good thing about *[pause]* refurbishing and restoring areas. So this poor area will always, probably be a poor area, but there's parts of the city that were industrial that are now being repurposed to something else. OK? Something to think about when we talk about planning and cities. *[ahem]* And then park land and nature areas, pretty obvious. I'm not even going to ask. *[ahem]* Pretty much anywhere you can do something fun, sporting, recreation, dog parks, green spaces, all of that. OK? *[ahem]* Everyone understands those things. Very clear. All right. So now we're going to have a look at world migration. It's going to be a little activity. I'm just going to describe it to you quickly. And then you guys are going to have a play around with this website. If you go to that website, "Immigration data", you get the "World map". You can pick any country. I'm actually going to ask you to do *[ahem]* one, sorry, to do three, one from each continent, like popular continent. Obviously don't pick Antarctica. No one really lives there, technically *[laughter]*. And once you're there, if you just make sure it's on "Immigration and emigration", you can click on the country so I picked United

States and it'll tell you total number of international migrants and *[ahem]* all that information that it's asking you. *[ahem]* It should also tell you where they're from and that sort of thing but I will come around and help, but you can see the trend is going up. So more people are immigrating there, despite maybe what's being said in the news and stuff like that. They're still accepting immigrants, even though they're building walls and things like that *[laughter]*. *[ahem]* And it's, it's kind of interesting. So there's a bit of statistics. There was a few questions, have a play around with it, but I will come around. *[ahem]* So, it says repeat the steps for five different countries. Do it for at least three. OK? So just copy it into your homework or your class notes section doesn't matter, *[ahem]* fill in your chosen country. How many people are there and then where are they from? OK? So it should be on there, but I might have to play around with this for a moment to really say, so make sure you just click on the country. You can pick any country in the world. OK? *[ahem]* So if you picked Australia, you can see 5.7 or 7.5 million international immigrants mid year for 2019. OK? Play around with it. See what it's like. And I will around.

52 SS *[buzz]*

53 T *[moving around the class]* I did it last year. And I'm going to look for it again really quickly. Cause I know I have to click on something. There is a thing you have to click on. Oh, where is it? Number. "Immigrants". "Young immigrants". "Working age". *[pause]* Oh, there it is. So *[pause]* So *[pause]* *[mm]* Let's go back and zoom out. *[pause]* *[loudly]* *[speaking with the class]* So just so you can see, to find out the three *[ahem]* largest immigrant groups for that country. If we look at Australia, you just kind of have to scroll down. I don't want to explain again. *[tz]* *[ahem]* If you click on, if you click on "Immigration and emigration" up here and you click on "The three largest immigrant groups", it'll pop up. When you go to that country, it'll actually draw lines to those countries. There were the most immigrants are *[pause]* not surprisingly the UK. And it tells you 1.3 million come from the UK. Not shocking because that's where most of you guys are probably from, or your ancestors are. *[ahem]* The other bit is from China, which has booked 641,000. And then New Zealand has about 600,000. That's not to say that people don't come from other places, obviously. It's just, these are the top-three. Does that make sense? So it's really interesting when you click on other places. So if you go to the United States of America, most of them come from Mexico or, you have to zoom-out a little bit to actually see, China or India. OK? Click on Canada, might be quite similar. And that's how you find out. OK? Surprisingly Portugal for some reason *[laughing]*, India and China. So you'll see that a lot, but just pick a few countries, answer the



- questions and see how you go and to find that you got to click on it and then click on the country.
- 54 SS *[buzz]*
- 55 T *[moving around the class]* Click on *[inaudible]* Look at China, it's quite interesting, people from Brazil, Hong Kong and China *[inaudible]* I'm surprised *[laughter]*
- 56 SS *[buzz]* *[laughter]*
- 57 T *[some minutes later]* *[↑loudly]* Just something to point out, some of you have done some really interesting stuff with your selected year. You can play around with that too. *[ahem]* So if you move it to, let's say maybe year 2000, so almost 20 years ago, and you click on the same place, it may have changed. So let's see Canada, maybe a little bit different. Yeah. A little bit. Australia, Australia changed as well. Used to be more people came from Italy.
- 58 S *[laughing]* Italia!
- 59 T Yeah, 20 years ago.
- 60 C *[indistinct talking]*
- 61 T Politically is my main reason. So there has been a push factor to not move there, right? *[ahem]* political is very different in Canada *[inaudible]*, it's expensive *[inaudible]* teaching is not paid very well... there is a large number of reasons. To choose my place to live I personally -
- 62 S Australia is better?
- 63 T Yeah. I would not to live there *[inaudible]* in my personal experience. This is my perspective view. It doesn't mean like everyone does *[inaudible]*, I don't like about that. But there are some *[←slowly]* amazing part in the States *[inaudible]*.
- 64 C *[indistinct talking]* *[laughter]*
- 65 T *[some minutes later]* *[↑loudly]* Did we find anything really interesting, any weird countries that you weren't expecting? Some strange kinds of immigration? *[ahem]* 'Cause usually you would immigrate to somewhere that's fairly close by. I'm actually kind of shocked that Canada doesn't have more immigrants from the United States and vice versa. I'm actually surprised at that. But I think because work visas and things like that, for people who work along the border, they still maintain their citizenship. So they don't actually officially immigrate to the other country. I'm guessing. Yeah?
- 66 S In Canada and *[ahem]* America lots of *[pause]* immigrants came from India and China and not anywhere else really *[pause]* kind of India, China sort of regions *[pause]* that's what makes me wonder, like why they emigrate?

- 67 T Yeah. So in same thing, Australia. China's one of the big ones. If you go to New Zealand, China's one of the big ones. India is another big one for New Zealand. Why is there this trend of China and India? Does anyone know why?
- 68 Mila I think China is kind of like tourism. I know that like in Great Barrier Reefs they have lots of tourists.
- 69 T *[ahem]* So they like to come for tourism but why would they want to live in these other parts? Mila *[student name]*? Did you want to add to it?
- 70 Mila No
- 71 C *[buzz]*
- 72 T Yeah. So their population is so huge. So even if you know the same percentage of people moved from the UK to New Zealand, it would be a fraction because they're so heavily populated. They were at a billion people each. So that's the main reason why they kind of *[ahem]* take over so many countries *[mm]* takeover. They kind of just immigrate to all these countries and they tend to be in the top because they actually just so many. There's just so many of them. *[mm]* Anyone get any interesting countries that they want to share or as like some interesting facts? Yeah.
- 73 S Chad or Cad?
- 74 T Chad. Yeah. Want to find it?
- 75 S *[inaudible]* African Republic is like one of them, Cameroon, and Sudan.
- 76 T So those would be all the neighbouring countries in those areas. Right? *[ahem]* You'll find that a lot in Africa, they actually move from neighbouring countries. So the only exception, if you go to Morocco, that's where I used to live, most of them will move either or most of the immigrants into Morocco are actually from France and Spain, *[ahem]* because they want to live there. They actually have regions of Morocco where they speak Spanish and French is their second language and Algeria is their neighbouring country. *[ahem]* But if you go to France, you'll see vice versa. They get a lot of Moroccans as well because they can speak French so *[ahem]*. Kind of interesting if you look at these different aspects of why people would move everywhere. So I'm a little bit surprised by like Brazil, Brazilians moving to China and that sort of thing. But they've got, or, and Chinese moving to Brazil kind of interesting. *[ahem]* But, yeah, there's a number of places that I think are kind of interesting. Anybody else get anything different? Look at all the Americans moving to Iceland. *[laughter]* That's cool. 2,500. Not a lot. But do you see the difference between the amounts of people 2,500, 15,000 from Poland versus like millions

700,000/800,000 two different places? Yeah?

77 S I found this weird. I don't know why that a lot of people from Iraq and Syria go to Sweden?

78 T Yeah.

79 S It's just weird to me. Cause it's like so far away.

80 T Well, so you'll find a lot of immigrants from the middle East moving to Europe because it is closer than let's say North America or Australia, if they're trying to escape *[ahem]* certain hardships, especially ones from Syria, there tends to be a lot of refugees from there. So they'll move to places. Why Sweden in particular, I'm not a hundred percent sure, but there they are moving towards Europe. They may know people there, that sort of thing. So, yeah. It's just some interesting little tidbits<sup>515</sup> that you'll find around. Look at the UK. They've got Pakistan, India and Poland, random *[pause]* everyone's from Poland *[laughing]* just wants to go there. *[ahem]* Yeah. Pretty interesting stuff. I think. So if we go onto the next activity *[ahem]* this one's a bit more *[pause]* it's a skill, but it's also to do with our topic, but it's a little more fun, I think. *[ahem]* What you're going to be doing is creating an annotated visual display. This is what an annotative visual display looks like. It's a picture *[ahem]* of many things. So it's going to have a title. You're going to have maps, graphs. And it's a data almost like if you remember, or you did like a science fair, you had the big poster board and you had like pictures and visuals. And then you had little bits of information around it. That's what this is going to be. What's an annotation? Anyone know what an annotation is?

81 S Like describing something, annotating it.

82 T Yeah. Describing something. Anyone want to add?

83 S You write notes about it.

84 T You write notes about it. So if I have a map of Canada or Australia or wherever, there's the country, don't make fun of my writing *[laughter]*. I would have like an arrow or a line pointing to a text box and I could say: "Bla bla bla bla bla bla Australia *[ahem]* has the nicest beaches in the world. I'm pointing out some facts that I want to make clear using that source. OK? *[ahem]* It includes photos, graphs, maps. OK. So what I want you to do is have a bit of a read for the rest of the lesson and you'll get a bit of time next class as well to finish it. But this is going to be an

---

<sup>515</sup> The "tidbit" is a small piece of interesting information (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/tidbit>).

example of what you could do for your assessment. You could show me visuals, annotate them and explain why they're relevant, why they're important. *[ahem]* There's a number of resources here. Explain what Irish immigrants did in Australia, why it's important for S1 [school name], why are they still immigrating here? That sort of thing. And you may have done a little bit about this maybe in religion. I feel like: "Maybe, yes, no". Not really?

85 C *[silence]*

86 T OK. I didn't want to go over it too much because I thought maybe you had, *[ahem]* but essentially you'll learn a little bit about Catherine McAuley story, *[laughing]* which you would have heard a little bit about this story, and why the Irish immigrants settled here. And so you can just read through it. What I'd like you to do, and you can do this in pairs as well, is to come up with one of these awesome visual displays and annotate it and explain you answering these questions. OK? So in pairs, you're going to answer these questions, using a visual display. Does that make sense? So instead of just writing paragraphs, I want to see some visual and you can do this in the collaboration space, which I will set up a section for you guys, "Irish immigrants". OK? And you can add your page here. OK? And do it in pairs two people, maybe three, if you're really desperate and work on it together. OK? So have a read through, maybe divvy up the questions so you have something to work on and that's pretty much what we're doing for the last little bit. / Any questions about it?

87 C *[silence]*

88 T No? It's going to be really good. Cause we're going to do the same thing with Chinese immigrants *[ahem]* and you're going to have a really good understanding of about the Chinese immigration policies and why people came over and all of that, and that's going to be really, really good information for your assessment, OK? We'll talk a little bit about the field trip in the next week or so. And you will get your tests back I promise *[laughter]*. OK? Include graphs and maps. So even if it's just these sorts of visual aids, so this is one I found; just start googling "Irish immigrants to Australia", "Irish immigration", that sort of thing. And you get this beautiful visual data and that's kind of how it should look, make sense? OK. Hop to it. Got a good 35 minutes. OK. Let me know if I don't have a partner.

89 C *[together] [indistinct talking]*

90 T *[some minutes later]* If I were you I would start reading a little bit because, chances if you haven't done this in religion, you probably don't know a lot about Irish immigrants other than maybe

Catherine McAuley story. OK? So click on a few of the links. There's a lot there. I'm not expecting to read everything. *[ahem]* This word document also is really helpful. And just start reading a little bit. You will stumble upon the answers as you go but split the question so you're not doing them all. There's graphs on there I'd like you to use as well.

91 C *[together] [indistinct talking]*

92 T *[some minutes later]* I'll give you some time on Wednesday to finish but it is something I'm going to look at *[pause]* no, you're not graded on it, but it's part of your homework participation, task completion, all of that, so. Yes?

93 S *[inaudible]*

94 T You can do it in "PowerPoint". You can do it just in the "One note". *[ahem]* You can frame it so I know the edges of it, but it's up to you. You can do it in "Scribble maps". You can do it in *[→ quickly]* "Scrum Master" would be weird), but you can do it in *[ahem]* "Pic collage" or something like that. I'm happy for you to use those programs.

95 C *[together] [indistinct talking]*

96 T *[moving around the class] [inaudible]* Be nice to each other!

97 C *[together] [indistinct talking]*

98 T *[tz] [tz] [tz]* Just remember that a lot of people are reading.

99 C *[↓whispering] [together] [indistinct talking]*

100 T So remember a couple of things. If you're going to include a map make sure it has *[inaudible]* on it. OK? Especially if you're adding something to it, don't forget that you're the author. *[ahem]* If you're adding a graph, make sure it has "SALTSA" stuff on it.

101 C *(unison)* SALTSA?

102 T Yeah. Everyone's like: "What's 'SALTSA'?" *[laughter]*. So that's: Scale, Axes, Labels, Title, Source, and Author again. Typically, unless you made the graph, there's not really an author. OK? So I want to see at least one map and at least one graph. And if you girls are working in the collaboration space, please make sure you copy your stuff over into your own one note. In case people make mistakes.

103 C *[together] [indistinct talking]*

104 T *[moving around the class]* What's up? Question on the side? Question?

105 S *[inaudible]*

106 S That's different.

107 T What did you guys call it?

108 S *[inaudible]*

109 T The whole tab, you had your own tab?

110 S Yes.

111 T Not a page?

112 S Yes.

113 T I don't have that.

114 C *[together] [indistinct talking]*

115 T I can only do page versions. Do you have it somewhere else? *[pause]* No, I can't do anything about a tab.

116 S That's OK.

117 T You guys have it somewhere? Some of it? Something?

118 S Yes.

119 T OK. Make sure you copy it over into your own one note as well, because accidents do happen. OK?

120 C *[together] [indistinct talking]*

121 T OK, so *[tz] [ahem]* on Wednesday, we'll continue with this. We'll go through them as a class. We'll make sure everybody's on the right page. *[ahem]* I don't know if you'll get your tests back on Wednesday or Friday. I have to see. *[ahem]* Again, we'll just see what happens. *[ahem]* And - Yeah, that's pretty much it. So you don't have homework, but if you haven't done a lot in this class and you don't think you were very productive and you don't think you'll finish it next class, work on it a little at home. I'll probably give you about 20, 25 minutes. Like almost half the lesson. So you'll be all right. You've got a couple of minutes you can pack up, but please stay in your seats. OK?

122 C *[buzz]*

## T2 L1

| Line | Speaker | Transcript                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | T       | <i>[a couple of minutes later]</i> <sup>516</sup> Ok <i>[tz]</i> thank you. Can you take your laptops for me, and your diaries so I get your results? A couple of things about getting your results back. One, they're your results and not anybody else's. Two, <i>[noise]</i> they concern the Geography requirements, OK? That is OK and you understand that, do you understand that they're yours and not anybody else's results? You don't need to ask nobody: "Hey, how did you go? What you get? What you get?" You don't need to have wondering about that if you have your paper here and you're looking at the results not necessarily. Someone worked very hard in preparation for your exam; others of you may have done the minimum requirement, OK? Everyone is different; some people would proud of their results, some people would be disappointed. If you want to discuss with me further, I will be more than happy too; come and seat in my office. Does that make sense? |
| 2    | C       | <i>[buzz]</i> <sup>517</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 3    | T       | I'm in in a couple of minutes to collect your paper so once you've done you'll take your diary; the results will be appearing in your account, so your parents can see them. <i>[Ten minutes later]</i> OK, building on what we did on Tuesday we are looking and finishing up urbanisation. So, what we are going to look in period 1 today is we are going to look at living and urbanisation before we specifically move on to Chinese migration; so, we're looking at the urban effects on living. / What is urban living?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 4    | C       | <i>[silence]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 5    | T       | Yes?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 6    | S       | <i>[noise]</i> in a city living?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 7    | T       | Yes, in a city living. So, we need to look what those effects might be on people. So, can you jump on "Urban effects of living"? I will copy this into your one note; there are some questions for you to do at the bottom of this section. <i>[moving around the class]</i> I would have a stylus in your hands unlined or underline the keywords <sup>518</sup> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 8    | SS      | <i>[buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 9    | T       | OK, any volunteer to read this or you have to hear just my voice?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |

<sup>516</sup> The teacher invited me to come to class and to prepare the classroom audio recording while she talked with the students outside. The teacher greeted students at the beginning of class while they came to class.

<sup>517</sup> The teacher called each student to the desk to deliver the paper with the results.

<sup>518</sup> The teacher moved around the class while students worked individually on their tablet for some minutes.

- 10 C *[silence]*
- 11 T Any volunteers?
- 12 C *[silence]*
- 13 T Class, you usually volunteers, what's happen?
- 14 C *[silence]*
- 15 T No? All right, start to listen to my voice... to yourself. OK, have you finish to highlight? Couple of you don't. OK, referring to large urban areas, can they provide people with both positive and negative experience? You all live in a large urban area of the Brisbane city, there are positive and certainly negative effects of living here, and we have a look at that. First of all, cities attract people to them with *[reading]* "the opportunity of work and the possibility of better housing, education and health services". All of these are key words, are they? Opportunity of work, possibility of better housing, education and health. Education does include professional and for adults' education, it's not necessarily just for one of them. *[reading]* "There is a strong interconnection between the wealth of a country and how urbanise it is" Let's have a think about that for a second. *[reading]* "How wealthy a country is shows usually how urbanise it is". / Can anyone think another country that would be very wealthy and urbanised like our? Yes?
- 16 S *[ahem]* Dubai?
- 17 T Dubai, yes, very wealthy as well very urbanised. Yes?
- 18 S Singapore?
- 19 T Singapore, yes. Any others? Dubai, Singapore who are wealthy and urbanised.
- 20 SS *[silence]* | *[indistinct chattering]* | Europe?
- 21 T Europe, yep, lot of European cities certainly. So, considering the wealth of the country (*pause*) and how urbanised it is, what the wealth have to do with the urbanisation? Yes.
- 22 S Because they can afford to build their apartment and stuff like that?
- 23 T Yes. I would write this down to stylus on the side there's the how this to relate "The wealth of the country". If you do not have money to build the road, to build more buildings and infrastructure, if you don't have money to make schools, to develop hospitals, you're not going to have that urbanisation. So, the world of a country released how urbanised it is because you can afford the infrastructure. We can afford the "Story Bridge", we can afford to have the "Royal Hospital" down the road, we can afford to build schools like "All Hallows", like "Terrace", like "St James", all the schools around us here in the CBD, if you don't have the money you can't build this roads and



- buildings that just appear out of the ground. Do you have any question about this?
- 24 C *[silence]*
- 25 T Do you have any question?
- 26 S No.
- 27 T No? OK. All right. Generally, countries with the high per capita income tend to be more urbanised while low-income countries tend to be least urbanised. Does anyone know what “per capita income” means? Yes?
- 28 S Per capita is like per head or per person?
- 29 T Yes. How much money do you make, sure; we all live together, that would be fun, all 30 adults and a house - probably fun all the time *[ahem]* what happen in this case? You, so if you would earn some money, and avail would earn some money. So, per capita means per person of that country and the amount of income you have. So, looking the exercise in the book, Jim [generic name] goes right in the business deal that sells t-shirts and Jill [generic name]’s done some studies, she works in business; so, what you’ve done? Bonnie [generic name] has completed her studies as well, she works in the health system, but these three over here, they do not earn any money and they just live around with their family and friends and they have a great time. Do you think they’re part of the per capita and they will be on the high side?
- 30 C *[together]* No... | No.
- 31 T Would these three girls doing nothing sitting on their couch and living like at home watching Netflix, do you think they go to help our economy growth?
- 32 SS *[unison]* No...
- 33 T Why not?
- 34 SS *[together] [indistinct talking]*
- 35 T They’re not contributing, they disown the way to earn money to help the economy because they are fully capable but they decided to seat on their couch. So, high income per capita means how many people and how much each persons earning. Do you think Australia has a high per capita income?
- 36 SS *[unison]* Yes.
- 37 T Yes. We have a lot of hard-working Australians in their trade or their study or their career or their job will do the work and get paid well. If everyone in Queensland decide to seat on the couch do nothing, *(pause)* do you think we would have the opportunity to have these things?

- 38 SS No... | *[silence]*
- 39 T *[ahem]* This happens because people get group together create many chances to move out of poverty generally because of increased work opportunities. If there is no work for you, you cannot earn money, you're going to start to get into that low financial cycle which can down the track lead to the chances of poverty hunting that run out. There are often better support network from government and local councils also cheap and provide facilities such as housing, roads, public transport possible to school to a population concentrated into a small area. Can you highlight that fact? Houses, road, public transport, possible schools, population concentrated into a small area. Is Brisbane relatively small?
- 40 S *[mm]* Yes.
- 41 T Yes, a lot of building is really small. Do you think the middle of Australia and west of Queensland is hold?
- 42 S No.
- 43 T Is there a lot of space?
- 44 S Yes.
- 45 T A real lot! It could be it can be up to three hours for a hospital; / can we build one every ten kilometres?
- 46 S No.
- 47 T Why not? Yes?
- 48 S Because of lot of money?
- 49 T Because of lot of money. Why else? *[speaking with one student]* Yes?
- 50 S *[ahem]* 'cause lot of money *[inaudible]* wouldn't like earn money back 'cause *[inaudible]*.
- 51 T Yes, wouldn't device many people. Do you think is may people work *[inaudible]* in Brisbane?
- 52 SS *[mm]* | No...
- 53 T No, it does no have to supply to month. Just hold the schools out that they can't have a school every twenty kilometres because there's not going to be enough students to fill their classrooms and fill their seats. So, we're very heavily concentrated here in Brisbane. What's another heavily concentrated cities and *[ahem]* suburbs in Australia?
- 54 S Melbourne?
- 55 T Melbourne, good. *[pause]* Oh, come on, class!
- 56 S Sydney?

57 T Sydney.

58 S Perth?

59 T Perth.

60 S Canberra?

61 T Canberra *[silence]*. Wow! We are really hard to sleep spoiling; let's start functioning!

62 S Hobart?

63 T Hobart.

64 S Adelaide?

65 T Adelaide. Very good. Yes? Is it a finger? Ah no! OK! *[reading]* "Urban challenging. Rapid population growth in urban areas causes different problems such as poverty, unemployment, inadequate shelter, poor sanitation, dirty and incomplete water supplies, air pollution, road congestion, overcrowded public transport". Have you ever noticed one of those living here in Brisbane?

66 C *[silence]*

67 T Anyone of those?

68 C *[silence]*

69 T Have you noticed road congestion with your family, when you're stuck in traffic?

70 SS *[together]* Ah... | Yes... | *[indistinct talking]*

71 T Yes. OK, public transport concerns all of you because you're students.

72 SS *[together]* Yes... | *[indistinct talking]*

73 T *[mm]* Excellent... OK. So, girls, what she is saying, maybe, is *(pause)* when the population keeps on growing, so for rapid population growth, what does the government have to do to support that urbanization? If the people keep growing more and more?

74 S *[silence]* *[ahem]* There's too many.

75 T Not necessarily. What else we have to do?

76 S Make more places to live?

77 T Yeah, we need more infrastructures, we need more houses being built, we need more hospitals, we need more schools, and if the population keeps growing we need more things. So that, to don't have road congestion we need more public transport to get people off those trains, off those buses,

off those CityCats<sup>519</sup>, so there's more. Building shelter usually hasn't really been too much of a problem here in Brisbane, but can anyone tell me: What shelter options have improved recently and they're not selling fast and they've never really tall building and they have what's in?

78 S Apartments?

79 T Apartments. They're going up very quickly, they're actually normal selling. A lot of accommodations mean built at the moment you might have seen or somewhere in your accommodation buildings and it always for rent and sale they're not selling. So, the government has put a lot of money into building, but unfortunately people don't buy it. Very interesting is to know what happen to them in the future. OK, before doing an activity, *[reading]* The slums. Ahem... "slum" is a term used for very low poverty in quality in countries. Where would be a slum? What countries have very high levels of poverty? We looked at this last lesson, who where in the world?

80 S Asia?

81 T Asia.

82 S India?

81 T India.

81 S Africa?

82 T Africa, good. OK. *[reading]* "In many developing countries urban growth has resulted in unplanned settlement", it's not planned... (tz) Thanks girls. Unplanned settlement called slums, ghettos, shantytowns as well. One billion people live in slums worldwide. Is there a lot?

83 SS *[unison]* Yes.

84 T How many people in the world?

85 SS *[together]* Seven.... | Seven.... | Seven... billion.

86 T So, how many lives in slums?

87 SS 1:7 [one of seven].

88 T One every seven people *[pause]* 30 are in this class and none of us live in slums and poverty *[pause]* so, a lot of people in the world in poverty *[pause]* OK. Do you know the nations to find slum as one or a group of individual's living under the same roof in an urban area lacking one or more of the following five amenities? I will just put an extra next to this definition if you don't

---

<sup>519</sup> CityCats are catamarans to get around the riverside areas of the Brisbane city.

want to highlight the whole thing: *[reading]* 1. Durable housing – it means a permanent structure how many structure that won't blow away or will damaged with the rain that we had last night. 2. Sufficient living area – there's no more than three people sharing in a room. 3. Access to improved water - so water have to be efficient, affordable and can be obtained from extreme effort. Anyone here walks five to ten kilometres a day to get water?

89 SS *[together] [indistinct talking]*

90 T No, you are not living in poverty...

91 SS *(laughter)*

92 T ... but someone who is, that is an everyday *[ahem]* reality. *[reading]* 4. Sufficient water – you have enough to drink, you have enough to cook, you have enough sanitation and laundry as well. 5. Access to improved sanitation facilities - only those give a private toilet or share a public toilet with a reasonable amount of people, maybe three, four, five, six, seven family members *[pause]* not one per community *[pause]* or you're waiting and have a line-up for a while to get in. 6. Secure tenure and protection against forced eviction. OK, we talked a lot this morning, just to show you that what height of the slums... *ahem*... can look like people live inversely on top of each other *[pause]* in a close new area. OK, I want you to have a look at that data for me, having a look at the water premises and flushing toilets and then you've got questions to do. That's enough for me talking.

93 C *[silence]*<sup>520</sup>

94 T Here the question that requires you to refer to the data<sup>521</sup>. So, the question is to describe the relationship between the poor and non-poor people in urban areas and their access to clean water and toilets. You are looking for eight pass in this data; describe the relationship *[pause]* so I would say something *[ahem]* what would you do when you write the relationship or you're looking for a passage? *[noise]* Something that is?

95 S The same?

96 T The same, something that is common, between poor and non-poor people, poor and non-poor areas; so, you're looking for something that is the same and then something that is different. You would have done this last year in your "Water and liveability" unit; so, you're looking for a relationship.

---

<sup>520</sup> The students worked individually typing on their tablet.

<sup>521</sup> The teacher writes on the blackboard: "Question. Describe the relationship between poor and non-poor people in urban areas and their access to clean water and toilets".

Can you see the same if you compare poor and non-poor people? So, poor and non-poor about water, as well as poor and non-poor about flushing toilets.

97 C [silence]<sup>522</sup>

98 T We talk about poor, the relationship between clean water and toilets for poor and non-poor; so this would take a couple of sentences, you will need to include data. When I say “data”, what do I want to see?

99 SS [together] A number... | Numbers...

100 T A number and?

101 SS [together] Places... | Unit...

102 T [ahem] Yes... you can add that as well and include the unit, which is a percentage. Is Brisbane? Is Africa?

103 C [silence]

104 T You’ve done or want a couple of minutes? [one second later] You might like look to have a look at the difference you can see here: water on premises urban poor versus the urban non-poor or these here results in terms of percentage of people who have access. So, the urban poor versus urban non-poor is gone up to 50%, that is quite interesting. Give me a look at that really big difference between the water and the toilets. Some groups have more access; if you can have a look here, urban poor, water on premises, available water than they do toilet on a lot of other groups, which is the opposite here, they have more water than they have in terms of toilet; so depends, they’re a little be different: 36 versus 67 percent; whereas here 15 percent of water and 44 flushing toilets. Some other people have more access to water running taps for showering, washing, cooking. Have a look before finishing, make sure you go back and have a look at your answer: have you included numbers? Have you got the statistics in there and also have you referred to be continents that come from? Latin America or South America; Sub-Saharan Africa; South, Central and East Asia; South Central of West; we’re talking [ahem] around India; possibly down to Thailand and Cambodia, for look at the South, Central, possibly part of China and then we’re looking at India, part of Iran and nor Iraq and nor today west inside [pause] and then you’ve got Southeast Asia, which is a load of Thailand, Cambodia, Vietnam, general area, possibly part of Japan.

---

<sup>522</sup> The students resumed working individually.

105 C [silence]

106 T [Twenty minutes later] OK, in about thirty seconds we're going to have read of these answers, can you just stop and check for me again the countries and have a look your answer. Point with your finger and find where you've written the continent – Latin America, Sub-Saharan Africa; Central...ahem...or South-East Asia; and then you've got data in there as well you've got some numbers, you need to support your answer. OK, staring at the screen of the person next to you; if you're in the brain, you're intelligent after work this out, swop with someone else or read someone else's device and someone else answer. Swop devices.

107 SS [buzz]

108 T [Tz] [Tz] Read!

109 SS [buzz]

110 T Please, give a feedback! Give a comment!

111 SS [together] [indistinct talking]

112 T [a couple of minutes later] OK, thanks girls. Can you have back your device, have done already work your own with your device in your hands; we're going to move on now. New activity: transport and pollution. Answer: whose have been to a country where they can visibly see the pollution? Anyone has been? And where is it?

113 S Hong Kong.

114 T What have you seen?

115 S [ahem] it's like misty...

116 T OK, Hong Kong.

117 S New York?

118 T New York, yes.

119 S Japan?

120 T Japan, yes. Anybody else? And somewhere?

121 S Korea?

122 T Yes, there's a lot there.

123 S [ahem] who is in..

124 T In the sky, are you saying?

125 S Yeah.

126 T Yeah? OK. Transport pollution in cities that can keep on rapid population growth, traffic

congestion and overcrowded public transport; many people must travel for hours to get to and from work. Pollution is also a problem that affects the health of people living in cities. Most cities have high levels of air pollution and then some, like Mexico, Beijing and LI are famous being so polluted. *[ahem]* According to the World Bank, 16 of the 20 worst cities in the world are all in China. The burning of coal is the main source of air pollution in China. So, they cannot gives the answer to why is mainly in China. Can I have an else reason? What do we... what does China ahem trade and export? So, what they... what we all buy from China that we like?

127 S Everything!

128 SS *[laughter]*

129 T *[laughing]* Yes.

130 S ...because everything is just like “Made in China”.

131 T What kind of stuff? Give me like a category.

132 S Plastic toys?

133 T Plastic toys, yes!

134 S Cookware, like cups and stuff?

135 T Yes. What else to be get a lot from China?

136 S Clothes.

137 T Clothes, and also a lot of... really modern... *(silence)*

138 SS *[together]* Technology... | *(laughter)*.

139 T Here we go! A lot of technology is made in China; Apple products are made in China, the design is created in California by have more people to work to create them in China. So, I haven’t been to China on myself, there are a lot of pictures. *[ahem]* sometimes you can see some tourists from the Asian countries tend to wear a mask even here because they have grown up knowing that that is the normal skies to them. Today it's not so normal because of the rain but we have a bright blue skies everyday here, OK? That sounds normal in Australia; we do not have a lot of air pollution here. OK, there’s a question for you. *(reading)* “Why are transport and pollution often problematic in large urban areas?” So transport, have a think of lot of transport here, public transport. Why is it going to be a problem in a large urban area and pollution?

140 C *[silence]*<sup>523</sup>

---

<sup>523</sup> The students worked individually typing on their tablet.



141 T So, you've got two parts of the question there to address transport, that's one, and pollution; two parts of the question there. We need to practice making sure that we read the question and the answer so you actually have to address both. Have thinking one or two sentences for each (*pause*) why is transport a problem in the life of urban area? Have a think about yourself: do you all have access to a CityCat where you live? Do you all have access to a train? Do you have access to buses? Can they get everywhere? We are certainly in urban area... large, small or media? We are not like Singapore or New York. Can you just add in public transport down the track and more transport once you build building and infrastructure? Or are you going to have a problem with infrastructure and roads? To get a bus from A to B? Air pollution a problem. We talked a lot about air pollution; is other pollution you saying here? Have in your mind the very special river; sometimes it the browns snake, it is brown. At the bottom you've got have two sentences on transport and two on pollution.

142 C [*silence*]<sup>524</sup>

---

<sup>524</sup> The teacher invited me to leave the class while the students were continued to work on their tablet because the time for the classroom observation was ended.

## T2 L2 L3

| Line | Speaker | Transcript                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
|------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | T       | Let's grab out our laptops for me, please. Oh, you're still getting bits and things organized. OK.<br><br>Good morning, girls. [ <i>←slowly</i> ] So, <u>your assignment is due today</u> . You do have time to work on it and finish off a few things. I'm going to put a few hints of things that I would think [ <i>pause</i> ] need to be done. There are some girls who have already gone ahead and submitted it, which is OK, but if you do want to delete that, edit it again, and resubmit that, you can still do that throughout this lesson. And then, the portal will close. Does that make sense? |
| 2    | C       | [ <i>silence</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 3    | T       | So, there's a few people I've noticed already submitting it last night and on Sunday, you may want to spend a bit of time deftly going through it and editing it now because you have the time and we want to make sure that this is your very best efforts, that you've given me for this task. Does that make sense?                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 4    | C       | [ <i>silence</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 5    | T       | OK, I'm going to show you on the board where you are submitting it to. [ <i>moving around the class</i> ]<br><br>Don't need to include a time sheet, don't need to include anything else, put that away. Yeah, that'd be great. So, jump on Moodle, go to "Year Eight Geography", it'll be down here on your left hand side of subject.                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 6    | C       | [ <i>silence</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 7    | T       | "Year Eight Geography", click on "Assessment", and then the portal is there for you for your "Assessment submission". You click "Add submission", "Add the file", "Upload" this file, and then you click "Save changes", it already has your name next to it. So, if your assignment file name is "Geography term two", or "Geography assignment", or just "Assignment", that's fine. I see your names next to it anyway, and your name is on the task sheet. So, no need to worry about changing your file name or anything like that. Does that make sense? Does everyone know where to find it?            |
| 8    | C       | [ <i>silence</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 9    | T       | OK, I am going to give you a bit of time now and I'm going to come round and answer people's personal questions, but it'll give you a bit more time to make sure this is all done. Make sure you've got page numbers and your contents page is done, as well, and properly matches the actual task. Go through and check page five is page five, page three is page three, your headings are all                                                                                                                                                                                                              |

- done, and your graphs are labelled. *[moving around the class] [↓whispering]* Are you about to jump on this?
- 10 S I submitted yesterday.
- 11 T Yeah, you're on the wrong, you're not even on the wrong... Are you sure you don't want to double-check it?
- 12 S Yeah, I double-checked it.
- 13 T That makes me nervous that you've already submitted it.
- 14 C *[buzz]*
- 15 T *[moving around the class] [↓whispering] [inaudible]*
- 16 S *[inaudible]*
- 17 S *[inaudible]*
- 18 S *[inaudible]*
- 19 C *[buzz]*
- 20 T *[five minutes later] [↑loudly]* A few too many people have asked me how to insert a page number; I'll show you in your word document.
- 21 S Do we have to do page numbers?
- 22 T Yes, because why would you have a contents page then, that tells me what pages they're on, if you haven't put a page number on it? You know in a textbook when it says like: "This chapter is page 200", and there's no page numbers? Do you know how annoying that is to count?
- 23 S *[laughter]*
- 24 T Yeah, OK. Insert. If you already know how to do this, don't worry about watching. "Page number", excellent. You can pick the top of the page, bottom of the page, page margins, I wouldn't recommend that, current position, I wouldn't recommend that, and pick the top or the bottom. I don't mind, as long as I can find it. On the left, centre, or on the right, I'm not worried, as long as there is a page number. If you don't have page numbers, that doesn't match your contents page, they cancel each other out. It doesn't make sense. Why would you have a contents page when you're not going to actually provide me with page numbers to where to find your graph and where to find certain paragraphs, in certain places? Can you take them out for me?
- 25 S Oh, I'm just listening to you.
- 26 T Oh, you're reading it together, OK. Mia *[student name]*?
- 27 Mia Does the table of contents count as page one?

- 28 T Yes, don't need to count your title page. You're not going to get marks for that. So, your introduction would be page two. If you've put it as page three and you've numbered your title page, that's OK, don't stress.
- 29 Mia Oh, OK.
- 30 T It will be analogical; it's quite OK *[noise]*. Make sure you've got your reference list of the sources you've used, you've got page numbers, you've indented the sub-headings: "2.1", "3.1", "3.2"... you need to have them indented.
- 31 SS *[buzz]*
- 32 T Oh, girls. Just to explain, a few people have asked me: "What does 'indentation' mean?" You'd have your "3.0" here, your sub-headings start across to the side because they're not a whole number. So, when you've got "3.1", "3.2", all you have to do is hit tab. So, your cursor would start here, you hit tab, and then you start from there. You don't have to press a million space bars, that's not the most logical way to do it. So, hit tab and put it across. So, they're not all perfectly lined up because "3.1", "3.2", "3.3" are a sub-category.
- 33 SS *[buzz]*
- 34 T *[some minutes later]* Double check your "3.3", your population, Chinese migration population you actually talk about... your graphs and tables, don't just leave them there.
- 35 SS *[buzz]*
- 36 T *[moving around the class] [↓whispering]* Ella [student name], do you want to go and delete the one you've already submitted, then?
- 37 Ella Sure.
- 38 T *[moving around the class] [↓whispering]* Eva [student name], do you want to withdraw the one you've already submitted?
- 39 Eva *[inaudible]*
- 40 T *[moving around the class] [↓whispering]* Ruby [student name], are you editing yours? Withdraw the one you've already submitted.
- 41 Ruby *[inaudible]*
- 42 T *[moving around the class] [↓whispering]* Alison [student name], are you editing yours?
- 43 Alison I'm reading over it in my *[inaudible]* and then I'll-
- 44 T *[moving around the class] [↓whispering]* Aisha [student name], are you still editing yours?
- 45 Aisha No, I just submitted it.

46 T *[moving around the class] [↓whispering]* OK. Alexis [student name], are you editing yours?

47 Alexis No.

48 T *[moving around the class] [↓whispering]* OK, I worry. Anzac [student name]?

49 Anzac I've submitted it.

50 T OK, the new version? I can only read what I get and I'm closing the portal later today. So, you can't then turn around and say: "I wanted a more update version. I should've done this". I'll be worried if you haven't edited it. *[noise]* Just make sure that you have your reference correctly.

51 S I'm reading over mine.

52 T Show me the work *[inaudible]*. *[twenty minutes later] [moving to the desk]* Ayla [student name], do you definitely want to re-submit?

53 Ayla Yeah.

54 SS *[buzz]*

55 T OK, let me see. I'm pressing a button to see if... So, hop out of the little submission page because I've got almighty control over here and I think I can do this. OK, go back in now, Ayla [student name]. See if you can delete it because I changed it to draft rather than submission.

56 SS *[buzz]*

57 Ayla Ms. Daisy [teacher name], I still can't delete it.

58 T That's why I'm checking on Ayla [student name]'s. OK, right. Alison [student name], you want me to change yours?

59 Alison Yeah.

60 SS *[buzz]*

61 T *[some minutes later] [↑loudly]* OK, *[tz]*. Thanks, girls. Just to give you a bit of an update, if you have submitted your assignment and you want to change it, you need to come and speak to me. I have the power to change it from your final submission for a resubmission, if you want to edit it. So if you want that done, I've just done it for two students so they can resend it because they've submitted the last 24 hours and now they've found some editing mistakes they wanted to submit. So, that's why I highly recommend it. You still have one more period to submit this but until you let me know, I can't reverse the controls that allows you to resubmit. So, at the moment, Lenor [student name], yours has gone through and you can't change it, at the moment. Emily [student name]'s has gone through. Georgia [student name], I've got yours. Ruby [student name], I've got yours. Grace [student name], Imogen [student name], Aisha [student name], Alexis [student name],

Indiana [student name], Jasmine [student name], Auzac [student name], and the other Jasmine [student name]. So, if any of those girls want to resubmit, because you've now read your drafts again and want something changed, you need to come speak to me because I can do that for you. But, yeah, highly recommend doing some final editing this period and then from ten o'clock I'll start coming around, checking that these are coming through. But this is your whole semester done, of Geography. Finished. For some of you, this will be your last ever Geography, if you are going to cycle or *[noise]*. All right. OK, no one's gotten here. Any of you guys want to change or you're happy with it?

62 S Pretty happy with it.

63 T OK.

64 S Yeah.

65 T Right, did you delete it with permission?

66 S Yes.

67 T *[some minutes later]* *[↑loudly]* Right. Make sure your bibliography page has a capital, "B" at the top not on the... page numbers. Make sure in your "3.3" you've discussed your table and graph. Otherwise, they have been *[inaudible]* there for no reason. Oh, and then you don't actually talk about them. *[slowly]* "See graph one" or "As seen in the table, the highest population" whatever.

68 SS *[buzz]* *[noise]*

69 T *[some minutes later]* *[moving around the class]* *[↓whispering]* We need to do the morning tea *[inaudible]* *[↑loudly]* Who's yelling at me saying: "I submitted", as I walk past? Not: "Excuse me, Ms. Daisy [teacher name]?" Just letting you know, just shouting at me. I'm about to finish up. So, not surprised you haven't been doing it. Alison [student name], no need to ask Eden [student name], you just go.

70 Alison *[inaudible]* Italian.

71 T But you don't do Italian.

72 Alison But I've done Italian.

73 T Nope. *[inaudible]*, don't change your *[inaudible]*. *[ten minutes later]* *[↑loudly]* Please pack up; I've got to go. OK, all right. OK, thank you. Right [tz] Thank you very much. For the term, it's all very well done to you. Who is going to Geography cycle next year, going Geography full year?

74 SS *[unison]* Full year.

75 T Who is going full year? What's going to happen for the rest of the week is we're going to have a

few other alternative Geography activities. We won't be sitting on there doing nothing for Tuesday, Wednesday. Next Thursday is the swimming carnival. Next Friday I will briefly see you for 20 minutes, you will see all your teachers when we have the... Remember that last year?

76 S What time?

77 T Oh, I can't tell you off the top of my head. It's about 1:30 or 2:00. 1:00? 1:30? All good. OK. So, [tz] *[speaking with one student]* don't need to... People look like when you do want. So, can you all just stop? Because I'm speaking and you think it's appropriate to be going through your bags and handing over food. *[speaking with the class]* In that last week of term, all the final few things you would like to do but I have a few things in mind that you probably would enjoy. How does that sound? Has anyone seen the movie "The Good Lie"? Have you seen it?

78 Lexi Macie's my sister.

79 T Possibly, did she tell you to watch it?

80 Lexi Yeah.

81 T OK, don't tell people. It won awards, it's got some incredible actresses in it that you will recognize, and it is a movie about migration, fleeing a very dangerous country, and experience America when you don't understand it. It's actually a very good... Is it a good movie?

82 Lexi Yeah.

83 T OK, there you go. Lexi [student name] come back me up, she has seen it. Don't tell everyone what it's about. Enjoy it. So, we'll start that for you tomorrow. That sounds good?

84 Lexi Yes.

85 T All right. Pack your chairs and stand up. You can go.

## T6 L1

| Line | Speaker | Transcript                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | C       | [silence] <sup>525</sup>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 2    | T       | OK, one, two minutes [before stopping to read] <i>[seven minutes later]</i> OK, so, couple of things on board I've just directed your eyes to. <i>[moving to the blackboard]</i> One task sheet first. This plank on the left, turn right is everything that was on the board yesterday. This is the process that you need to have gone through to get your short story and marks; I'll come back to then. <i>[reading]</i> "Name". Obviously, your name and my name on the front. <i>[reading]</i> "Date handed out" is 29/10. |
| 3    | SS      | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 4    | T       | Just pose what're you doing with the short story and stuff for a second. My name and your name on the front.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 5    | SS      | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 6    | T       | So, we discussed over this. Go to take this in thirty seconds <i>[pause]</i> if not in a minute. It is exactly a double check did again this morning after I saw you informed and it's exactly what I have shown you already, ok? So, you have <i>[reading]</i> "three weeks' notice of task", which means it's due it week what?                                                                                                                                                                                               |
| 7    | SS      | <i>[together]</i> Nine...   Eight...   Seven...                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 8    | T       | Seven.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 9    | SS      | [laughter]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 10   | T       | <i>[laughing]</i> Good mess!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 11   | SS      | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 12   | T       | The only thing I'm changing with you writing the short stories I have seen now, / what's the main difference you can see on the board compared to what of the task sheet?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 13   | S       | Structure narrative first, I guess.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 14   | T       | <i>[Mm]</i> No.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 15   | SS      | <i>[together]</i> <i>[indistinct talking]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 16   | T       | It's a little bit... little bit less. Just say how do you feel so pressure because I know that when you see forty-five hundred words you say: "Oh no! So many words miss!"                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
| 17   | SS      | [buzz]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

---

<sup>525</sup> The teacher and the students are seated in the classroom when I arrived. The teacher writes on blackboard while the students are reading individually the book "Wonder".



- 18 T So, register a little bit if you need of practice.
- 19 S All right.
- 20 T If you say you need of practice then you don't feel so annoyed but just know that your short task to get to doing that is 100 words more, but forty-five hundred *[pause]* which is I think it's better thing because it allows you to be more descriptive. You can show me more this stuff, which that means that you max can go<sup>526</sup>-
- 21 S *[whistle]*
- 22 T ... here to there, OK? It's exactly the same; we don't need to go through again to do it. Can I just over rather? *[moving around the class]*<sup>527</sup> No? No? You haven't seen it, two four, so you need to read everything you did, but consider the criteria sheet to complete this task, please. *[↑loudly]* Again, what's made in this between ...
- 23 S *[inaudible]*
- 24 T Exactly, one of criteria. Is that a good thing or a bad thing?
- 25 SS *(together)* Good... | Good... | Good... | Good... | Good... | Good... | Depends...
- 26 T Depends, exactly!
- 27 S Yes... depends.
- 28 T What is depends on?
- 29 SS *[together] [indistinct talking]*
- 30 T How well you understand the criteria, but then also *[pause]* how well you?
- 31 SS *[together] [indistinct talking]*
- 32 T Apply the criteria in your assessment, yes. Because you've only got one chance to get a mark. It's not like you've got three criteria where it's like: "Oh, I stuffed that one up, but these two are OK, so that bumped my mark up. It's you've got one and that's it. You either nail it or you flunk, all right? Now, what are you getting marked on? Is it on the board?
- 33 SS *[unison]* Yes.
- 34 T What is it?
- 35 S *[inaudible]*
- 36 T Things in blue, yes. And so we're practicing them. Now, there are other elements within there that are a little bit more specific within that "A" standard criteria. So specifically, for an "A", talks

---

<sup>526</sup> The teacher shows to the class two entire white pages.

<sup>527</sup> The teacher moves around the class while the students are working individually on their notebook.

about *[reading]* “deliberate language choices to engage the reader and evoke an emotional response”. So the one I always use is you’re not saying so e-em-emotional response or *[ahem]* language choices would be not using “sad”, we’re using “devastated”.

37 S But what if you’re *[noise]*.

38 T No, if you know, and know you act like it at the time.

39 S No, like *[noise]*.

40 T You’ve got to write from a narrative perspective, or maybe you need to write a little bit smarter, as in how you’re writing. Yeah?

41 C *[silence]*

42 T I need to understand [*↑loudly*] exactly what this person is feeling, thinking, doing, all that. *[pause]* Yeah? Don’t waffle, because that gets boring and people get lost. OK? *[ahem]* That’s where you bring in your variety of sentence types. Sentence types will help you to not waffle. It will help you be more creative and use that better language. OK? If you can be descriptive, like explaining things. Olivia *[student name]* did it really well when I read her short story. OK? Don’t just say: “There was a tree outside”. Holy Dooley<sup>528</sup>, amazing! I’ve never seen a tree in my life! All right, explain it to me. There was a gigantic, what seemed like 30-foot tree with, I don’t know, just come up with some creative things. Yes? Because then that gives people that imagination, using that idea in their head and they go: “Oh!” They can kind of get lost in their own little world. Isn’t that what you like to do with a book? Kind of get stuck in that world in that book. No?

43 SS *[together]* No... | No... | No, I don’t like to read.

44 T That’s right, you guys don’t read, I forgot.

45 SS *[laughing]* Yes

46 T Ah ah *[ahem]* *[pause]* Now, this is something different that I didn’t realize was on because I was *[noise]* with the other teachers that you weren’t getting marked on this, but obviously you are, that you are using *[reading]* “accurate spelling of a range of challenging words”, which is an “A”, so that’s not, you know, if you spell the wrong “there” or the wrong “whatever”, just general word... It’s challenging words, OK? So I’m still not going to go through and circle every spelling error, just probably circle the spelling errors that are incorrect if there are challenging words, OK?

---

<sup>528</sup> Holy Dooley is an Australian term for an exclamation of surprise - similar to “Good Heavens”, “My goodness” and other such remarks (<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Holy%20Dooley>).

[pause] That's an "A". Does it seem incredibly difficult?

47 SS [together] Yes... | Ahhhhh... | [buzz]

48 T OK, cool. Sure, if it does seem incredibly difficult, then [<sup>↑</sup>loudly] this, right now, especially when you get to rewriting and editing your short story, this is when you try to ask the civic question: "Do you understand it 100% you guys?" OK, I know I'm terrible at this, or I'm good at this, but what the heck does that mean? I have no idea how to do that. It's why we practice. All right? So, do you have any other questions about this?

49 C [silence]

50 T Please don't lose it. Let me put it in a safe spot, wherever that means for you. If the folder [noise]. OK. Now, we are up to... I'm just going to, because I feel like everyone's a little bit all over the shop, as in at different points as where they are with this. This is the last time I'm going to explicitly ask it from a class perspective and if you need it to be explained more specifically, then you need to put your hand up after this, after I set you free. You got me? The structure, are you all over it? Do you understand what set the scene means? Do you understand? Yes, you can write in first person. As in, I, me, mine, da da da da da da. You can do that, yep? But what aren't you overusing?

51 SS [together] [indistinct talking]

52 T I, me, mine, da da da da da da. Don't overuse it. [<sup>↑</sup>loudly] You can use it, just be cautious about using it too much. That's where you need, that's where your creativity comes from. And this is what I said to a couple of people. They've gone: "I had no idea about the structure. I just wrote it and just did it and I didn't really follow anything". Fine, but if you write it the first time and you've got I, I, I, I, I, I, I, I, as all your sentence starters, then that's where you go, "OK, I can use I here, but how can I turn this sentence into not using I?" Yes? OK. You could put the problem in the rising action. Then it gets to that big climax. So like in Spiderman, they had the big fight with the [pause] collider and then [pause] Oh my brain! [ahem] What's his name?

53 SS [together] [indistinct talking] | Big bang... | Kingpin.

54 T Kingpin! Then Kingpin disappeared, all that kind of stuff. So that's a plot line to that resolution.

55 SS [buzz]

56 T Yay, we're all happy, or it doesn't have to be happy. Not necessary to be happy, it just has to resolve that situation. So if you have any more specific questions about this, you need to ask that

afterwards, but you're all good from a class perspective. Nods or shakes. Nods or shakes, no circles. All right.

57 S Circles?

58 T Yep. Yep. Yep. All good. Now, the key to this part is [*↑loudly*] all of you need to do this more. You need to attempt it. I have given you glossaries and sheets about how to use this. They're your major ones and the easiest ones that you can use. OK? Put question marks into your thing. Put exclamation marks. That will evoke an emotional response out of your reader. You're asking a question, they're going: "Oh yeah. Actually, what happens if that did happen?" or whatever it is that you're asking. This is really important. Can the first person who'll be doing that one, especially, or actually either-or. Can you make sure you do it thoroughly and properly? Because I only read a couple yesterday and you missed heaps of stuff.... some of you. Yeah?

59 C [*silence*]

60 T So make sure you do both of these, you do it properly. One person reads it, highlights it, marks it and da da da. Now, the different person goes over and checks it and pretends that they're marking and going: "You missed this lexical cohesion. You missed this sentence". Cool, yip, you're all sweet. You get it back; you rewrite the entire short story, adding in everything that you've missed or anything else that you can make it better. Questions?

61 C [*silence*]

62 T Go wild. [*moving around the class*]

63 SS [*buzz*]

64 T [*↓whispering*] Kiara [*student name*], you're creating a lot of work for yourself by doing nothing and if you don't understand what you're doing, you should've asked a question. You just [*inaudible*].

65 S [*inaudible*]

66 T OK, can you up finish whatever sentence you're on? Don't pack up just yet.

67 C [*buzz*]

68 T [*speaking with the class*] Make sure in your planning because you have to be sure to use these five things. You have the centralized idea, friendship, and when you've got sentences make a note. "First day at school" as "No friends". [*noise*] Problem [*noise*] Climax, wherever it is make up. OK? [*noise*] Do you plan? Do you plan? Do you plan?

69 SS *[together] [buzz]*

70 S Do you plan? Plan, plan, plan...

71 T *[↓whispering] [inaudible]* Yeah, if we look at the sentencing, it looks like the start of a movie. What's happening? What's that movie's story? Set the scene. Where are we in the world? What's happening? Who's involved?

72 S *[inaudible]*

73 T No, but do you get that comes from? *[reading]* "It was Liam's first day at school". Here's what I mean? You're taking... You're speaking from a narrative perspective. Give me first person. As in "It was my first day of school".

74 SS *[buzz]*

75 T *[↓whispering] [inaudible]*

76 S *[inaudible]*

77 T *[five minutes later] [↑loudly]* Glad to see over people who are proactive and are being organize in their writing *[noise]*. If you don't recognize this situation...

78 SS *[buzz]*

79 T *[↓whispering] [inaudible]*

80 S *[inaudible]*

81 SS *[buzz]*

82 T Is someone who has finished yet?

81 SS *[together]* It's really awful... | It's look like it... | *[buzz]* | *[laughter]*

81 T *[↓whispering] [inaudible]*

82 S *[inaudible]*

83 T I'm trying to help you!

84 SS *[buzz]*

85 S *[noise]*

86 T No, no, no, no no! It's not finished! We just play around the classroom and do what you want when you want.

87 SS *[buzz] [noise]*

88 T What are you doing? Problem?

89 S *[inaudible]*

90 T You have a good opportunity to doing well. You have to write the story! You have to finish it! /  
Did you mark it at all? Or did you afraid that [noise]? [Tz]

91 S [inaudible]

92 T Finish the story properly. Then you can [inaudible].

93 S [inaudible]

94 SS [buzz] [noise]

95 T [↓whispering] [inaudible] You are speaking from a narrative perspective and then you can use the  
first person describing the first day [inaudible]. What are you saying? You'll do whatever you  
want! You have the structure and you need to have. You have to think where are you. [inaudible]

96 S [inaudible]

97 T [↑loudly] Ten minutes until I stop you. I'm hoping that you are near, close enough to at least  
halfway if not finishing your corrected story. If you're not, that's... that's going to turn into  
homework.

98 C [silence]

99 T [↓whispering] [inaudible] What are you up to in terms of your structure? Have you set the scene?  
Tell me where you are, and what's happening and who's involved.

100 S I don't know.

101 T You don't know, yeah? What's the problem? Once they... once whoever arrived to school? What's  
the problem? Make it more detailed. Could be one of the thousands... [inaudible].

102 S 1190, 2100, 2200.

103 T So, I need you to [inaudible]. Ah, same.

104 S I have 2.125 words.

105 T Awesome. I'm really not worried about the word count. I just want you to worry about getting that  
structure done properly, and if it ends up being one thousand words, if it ends up being two  
hundred, whatever. We can build on the word count.

106 S Mm-hmm (affirmative). By editing and...

107 T Yep. So is that the end if you set the scene?

108 S [ahem] Basically.

109 T OK. We'll get into your problem; build into it.

110 S Mm-hmm (affirmative).

111 T [*↑loudly*] Five minutes.

112 C [*silence*]

113 T [*↓whispering*] [*reading*] “It was my first day of school, I turned up and there was really not [*noise*]” You’re telling your story. Yeah, but you have to have a centralized idea, for example, friendship. So, it could be that, I don’t know, at school, he found a friend, that friend eventually starts to not hang out with him anymore, there’s someone... When he turned up, someone tries to get him to... on the bar with them. And then, they realized the person who tried to talk to him sucked and he shouldn’t have turned away that close friend.

114 S [*inaudible*]

115 T [*↓whispering*] Yeah? What’s that? See? What’s happening? See your problem. You know when you’re watching movies and they have the intro, and then something wrong happens and then something really bad happens and then the end of the movie and it’s all resolved? That’s what you get. At the start of a story, there is problem; then the worst problem and then you get the resolution at the end of it.

116 S Do I have to do fiction or...?

117 T No, that’s what I’m saying; you can do whatever you want. You can try and include this, but if it’s easier for you to ignore the blue and just write close to that and then get it marked, and then try and figure out how to put the blue stuff in it, that’s fine. But now it’s 10 to, and you’ve waited the entire lesson almost, so you need to do the plan by [*noise*]. You’ve got the structure of the story, now you need to add things after it. What is the scene? Where are you? What’s happening? Just briefly. Liam’s first day of school, nine o’clock, whatever [*inaudible*] It must be based around some kind of central agenda. You have ten minutes until I stop you. So you really need to get on [*inaudible*] each other [*inaudible*] by Thursday.

118 S Sure. [*yawn*] OK!

119 SS [*buzz*]

120 T OK, can you finish up whatever sentence it is that you’re on? Don’t pack up just yet. Direct your eyes to the red on the board at the bottom. So, some of you are creating a lot of work for yourself. I’ve been around multiple times to everyone today, and you’ve had multiple opportunities to ask questions. Thomas [*student name*], you’re not sitting. Thank you. So, you must... Now this is going to come onto some of you doing some extra work in your own time. You need to have your initial story, because some of you haven’t even finished it yet. You need to have that marked by someone

else, and ready to go for you to correct in Thursday's lesson. Some of you are already up to that point. Some of you are already halfway through your corrected version. You're fine, you have nothing to do, OK? But you're going to need to organize your own time, those of you who haven't finished that first attempt yet, to get it marked by someone in their own time. So I suggest before you leave today you figure out someone else that hasn't finished their first attempt yet so that you can do each other. Or three of you do each other a favour. Pause, da da da da da, let's not change and switch. How long do you have to write this short story?

121 S 70 minutes.

122 T *[noise]* For some of you, this is our second lesson at 120 minutes, and you haven't even finished it yet. It is time to get. So, I'm saying... But obviously it's OK in this scenario because I'm happy for you, but if you can't even finish the first one in two hours I'm a little concerned. OK *[tz]*. So, if you don't have my e-diary, take a photo, staple it onto your face. Whatever you need to do to, remember to get this done until Thursday, today is Tuesday. If you have any questions, feel free to ask.

121 SS *[buzz]*

122 T OK. Can you move that once you're done, please? OK, once you are quietly standing behind your chairs *[noise]* Thank you! Have a good day! Thank you I will, too. No dramas, yeah?



## T6 L2

| Line | Speaker | Transcript                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |
|------|---------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | Lucas   | Let's try it.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 2    | T       | <i>[speaking with a group of student]</i> <sup>529</sup> OK, then. Why am I looking around at the ceiling, and seeing crap all over the ceiling? Who's involved? This is where you got to be honest. Who was involved?                                                                                                                                          |
| 3    | Jim     | <i>[inaudible]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 4    | T       | Don't know the answer? Layla [student name] doesn't. Who was involved? This was glue ending up on the ceiling, and on the desk. Or do I just point to all of the boys, and maybe some of the girls? Or did someone start that, all of this? Out. Out. Out, out, out! Out! Out! Go! Hurry up. Amongst you, sort it out. They'll be up there in about one minute. |
| 5    | G       | <i>[moving outside the class] [buzz]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 6    | T       | Who was it?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 7    | Jim     | <i>[inaudible]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 8    | T       | Shut the door!                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 9    | Jim     | It was all of them.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 10   | T       | Was anyone that's out there not involved?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 11   | C       | <i>[noise]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 12   | S       | I... I think Lucas [student name] was involved.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 13   | T       | OK. Hold on. That's fine. Anyway... So, first thing you're going to do -                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 14   | G       | <i>[shout]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                  |
| 15   | T       | ... if you haven't finished "Wonder" yet, it needs to be finished by next week, so you can read that for a little bit. But if you have finished that, just going to give you this quick view thing, <i>[moving around the classroom]</i> but just while I'm dealing with this rubbish. Can you go on to sum up before eating, that.                             |
| 16   | S       | What's "life sentences"?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |
| 17   | T       | It's the... it's a punctuation exercise I'm trying to do. Just so that you, you're a little more familiar with how to use different types of punctuation in your writing. OK? If we don't get today, to that today, because of having to deal with this, because I think it's one big fat joke, then we'll do that at the start of next lesson.                 |

---

<sup>529</sup> The group of student that was expelled from classroom is nominated G1.

18 G *[shout]*

19 T OK? Cool? Can you just try to ignore this stuff? So, if you don't have it marked, I want you to be honest with me when I come back in, but you need to get it marked right now. You need to finish. This has a possibility of happening today. I don't know if we'll get to it, but it's just an extra thing just in case we need, have a little time left over. But that, but number three has to be done today, please. You need to be practicing on number one, so that you can get that draft, so we can do your final.

20 G *[shout]*

21 T OK, I don't know how long this will take, but can you just give me some time? *[moving outside the class]* Get off the... we're done now.

22 C *[silence]*

23 S It's so quiet here!

24 C *[buzz]*

25 T *[some minutes later] [moving to the desk] [↓whispering]* You have finished it?

26 Jim *[inaudible]*

27 T *[↓whispering]* Stop reading if you were reading... if you just move... please? Then you'd have had that story marked...

28 C *[silence]*

29 G *[moving to the desk] [noise]*

30 T *[←slowly]* Just ignore what's going on around you continuing to write.

31 C *[silence]*

32 T *[noise]* I don't care *[noise]*

33 C *[silence]*

34 T *[↓whispering] [inaudible]*

35 S *[↓whispering] [inaudible]*

36 T *[ten minutes later]* OK, stop reading if you are reading *[noise]* Do you have a folder? Can I interrupt you for thirty seconds? Because I know some people hate it when someone's talking when they're trying to read, or write. Yeah, your folder that you've kept for English, you've got all your worksheets in there, kept for English. We have already done this life sentence, which is that punctuation quick view video, where they go through a man, and he like, talked about all the different types of punctuation, and how you read things according to how it's punctuated. So,

Charlotte [student name]'s got hers that she's kept... might be [um] must have been in term two, I would say. You can have a look through your folder and see if you can find this, because this will help you greatly. Because I'm reading a couple of people's stories, and [*←slowly*] not a lot of people are using different types of punctuation. If you have, I obviously haven't read yours yet. OK. So, first thing before you get into writing, try and find life sentence worksheet that you've already done. OK. You will be writing this story one more time after this. Because then you're going to try to find, incorporate dialogue into it, and more of this punctuation. If you have questions, please ask.

37 C [*silence*]

38 T [*moving around the class*] [*↓whispering*] And yours is marked... You get yours marked, Chloe [student name]?

39 Chloe Yes.

40 T OK... [*↓whispering*] ... and then you have yours marked, yes, really good... [*↓whispering*] And you got yours marked? Mm-hmm (affirmative).

41 S [*inaudible*]

42 T I'm not setting the rules...

43 S Oh, that...

44 T Yep. [*↓whispering*] You finished it yet?

45 Bonnie [*um*]

46 T You have yours written?

47 Bonnie Yeah.

48 T Said that they [*inaudible*]. Is that word "meteoroids"? Are you testing me, Bonnie [student name]?

49 Bonnie [*laughing*] Yeah.

50 T [*noise*] Let me check "meteoroids", hold on. [*↑loudly*] I'm questioning... Do you know how to spell "meteoroids"? Is that right? I'm questioning myself; I'm having a moment.

51 Lucas Looks all right.

52 Jim Meteoroids...

53 Lucas Meteoroids.

54 Jim Meteoroids?

55 Lucas ... roid... yep... roids.

56 Jim Meteoroid, meteoroids.

57 T Well, if you switched it all on.

58 Bell Kind of.

59 Lucas Meteo... roid.

60 Jim M-E-T-E-O-R-O-I-D. Yeah.

61 T Yeah! I can spell. Excellent. There you go.

62 Bonnie [*↓whispering*] Question. I was surprised that this [*inaudible*]

63 T What?

64 Bell She has...

65 Bonnie Say it properly, then.

66 Bell ... the calibrations [*inaudible*]

67 Lucas [*um*] how do we spell change the way it...

68 T Yeah, so that's what I'm saying, is that you need to go through your story and say: "OK, where can I have a conversation where [*inaudible*][*noise*] to explain it rather than just explaining [*inaudible*][*noise*]"'. Does that make sense?

69 Lucas Yeah.

70 T OK. I know that that's difficult to write. I just want... I want to challenge you, and see if you can do it. If you really struggle with the dialogue, I'll help you with that next one. But just do, at least do this punctuation. I want you to have a go with the dialogue, at least once. OK? But punctuation is your big thing, this next one.

71 Lucas [*inaudible*] [*noise*]

72 T [*↑loudly*] Now, when you'll finish your corrected version, I am reading that one and I am getting you a feedback.

73 C [*silence*]

74 T [*↓whispering*] Everything all right? You have to write how do you feel You have to explain [*inaudible*] Sentences are good. Yes, well done! Do you have the structure? You can explain [*inaudible*]. [*↑loudly*] [*forty minutes later*] Come on, keep working, people! There's still more five minutes!

75 Lucas I'll take five more minutes.

76 T Ok, just finish your last sentence [*pause*] I need to have done. We're nearly done. [*speaking with the class*] People, you are still working for five more minutes! What you need to have done, Lucas [*student name*], what you need to have done is... have your corrected... I don't see you until next...

Monday.

77 Lucas Yeah!

78 T ...because then I'll explain the rules to you, Lucas [student name].

79 SS [together] Yay! | Dun dun dun dun!

80 T Now, if you've got some [noise] my diary, you need to find out what [noise] [pause] And for the peoples today, I'm not going to take up the dialogue and that straight away, which is fine. I'm just saying you need to start to incorp... [pause] incorporate that into your writing now. There's a valid element that, it will be marked greatly in your assessment. Yeah? Punctuate... Again, if it's making sure that this structure is clear, and especially the direction that your story is going in, because sometimes people start really well, and then it just goes to some other dimension that I have no idea where that came from. OK? Some people started it really good, but then the things that they're including in it, in regards to their dialogue, punctuation, sentence type, isn't so much. Since I was [um] just saying, like, being trees, or a gigantic wall. That's where you use what? Metaphors, similes, all that kind of stuff. I like in it to something else. [pause] Must be done. Because once we're done, once I check this, were going on to [noise] which is exactly aligned to your assessment. Because your draft is due is two weeks. [←slowly] You must have one to finish by next week.

81 SS [buzz]

82 T Must!

83 SS [noise] (together) No... | (indistinct talking)

84 Charlie Whee! Whee! Da da da da da! Whee whee!

85 T Do you have a point, Charlie [student name]?

86 Charlie No.

87 T [↑loudly] OK, out!

88 Charlie [noise] and the, that's why I was... [noise]

89 T So, you know, it'd be like-

90 C [noise] [moving outside the class][buzz]

91 S [↓whispering] [inaudible]

92 T Instead of saying that... say: "I woke up, and then my dad's storming down on me [noise]". It's the same with the punctuation, and it's the same with dialogue. You don't have to use it absolutely everywhere, because then it gets too fancy. When, you know, people speak, what people would

[noise]. So, you know, whenever you have dialogue about your dad, and it's always really, like, exclamation points, and big words and, and, you know, an angry, like [um] person. So we get an image and a, kind of a description of what that person's like whereas if it's just explaining it all the time, you don't really understand the character. The dialogue's like looking at a glance through the [noise] from whatever you've written. [noise] I'm more worried about the punctuation. Then when we write the new story, it might be easier to do it from scratch, to add dialogue in as you go.

93 S OK

94 T Yeah?

95 S Yeah. Thank you!

96 T Good question!

## T6 L3

| Line | Speaker | Transcript                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|------|---------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | T       | Ok. I'm sorry I could not get laptops or to be more specific there was no point in me borrowing any laptops when we'll probably spend half a lesson trying to turn it on, for you to waste half the lesson actually drafting. OK. So, it's not going to hurt for you to write it out first. Treat it [ <i>↑loudly</i> ] [ <i>←slowly</i> ] <u>treat it like your own proof reading or editing</u> kind of thing before you actually hand in your initial draft. Now, I'm not saying I expect you to have written and completed with the draft by today. That's not what I'm saying. I would start, especially if you have finished your plan. This is your lesson. I wanted you to go finish the plan right now. OK? So that then you can just be writing for this lesson and I can just go around and help individuals as we go. If you haven't finished your plan, you're now wasting your own time and time that you could have been drafting. So, what I would do, see if you're starting to draft at some point today is I would [ <i>←slowly</i> ] <u>hand write</u> as much of a draft as you can. OK? Then when we get to next week, as in Monday, I've got computers booked then if you write an entire draft you spend then Monday typing up your written draft and from you reading what you've written to typing, hopefully you're somewhat correcting little bits as you go alone, if that makes sense. Or you just hand in your written copy. I honestly don't mind. Why are you so late? |
| 2    | Lucas   | I get a drink of water.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 3    | T       | You were getting a drink of water and it took you five minutes?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 4    | Lucas   | [ <i>inaudible</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 5    | T       | So, when I walked down here it was almost ten to and you were walking to get a drink?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 6    | Lucas   | [ <i>inaudible</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 7    | T       | So, there's a water bubbler right over there?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |
| 8    | Lucas   | ...that doesn't work.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 9    | T       | There's a water bubbler right over there.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 10   | Lucas   | [ <i>inaudible</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 11   | Jim     | They disable the ones in the [ <i>noise</i> ].                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 12   | T       | Why?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 13   | Charlie | [ <i>inaudible</i> ]                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| 14   | T       | So, is that clear? I'll put all that in writing on the board, but I just wanted to [ <i>inaudible</i> ]. Happy for you to just hand write a copy and hand that in. I'm advising that you hand write, correct it when                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |

you type, then you're done. *[moving around the class]* Questions? Individual? Yep. I have your... I'm going to try to quickly mark the rest of these. I've got most of them marked, but I've just got to get a couple more done, your journals. Just to get that bit of feedback. Apart from that, the time is yours. *[moving around the class]* Questions? You're not talking to each other today. It's got nothing to do with other people. OK. Get it.

15 SS *[buzz]*

16 T *[inaudible]*

17 G<sup>530</sup> *(together)* I'll just hand these out to certain people... Do you have that picture from Tuesday?

18 T Hold on. Just pop... cease your hands for one sec... I don't want to have to prompt people to have to be doing something today please.

19 Lucas Yeah.

20 Jim Are we writing Ms. *[inaudible]*?

21 Charlie Yes you are.

22 T *[speaking with the class] [moving to the desk]* Another highly advising piece of advice. I would make sure that you have your task sheet next to you while you're writing this to better aide you on the criteria side. You're looking at the requirements. Put it there to make it *[noise]*. Got any questions, don't hesitate to ask. I am happy to help you, but do not waste your time. How do you start it? You're drafting your short story for your assignment.

23 SS *[buzz]*

24 T Well that's what you'll set to scene? When? As in you've planned for your short story, yes?

25 S Yes.

26 T That's what in the scene is. Whatever you've got within your set the scene plan base. Just got to get through it.

27 S OK.

28 T Remark. Engage your teenage audience.

29 S *[inaudible]*

30 T You don't do any... you don't hand me a draft on Monday afternoon at the end of the lesson on Monday, I won't keep you for the entire time because that's a little bit cruel. I'll give you time to eat. But I'll take what you handed in, and then later you get it back. Yeah. Shouldn't actually take

---

<sup>530</sup> This is a group of students in the first row, close to the teacher's desk.



you that long to write.

31 C [buzz]

32 T [*↓whispering*] [*moving around the class*] Where is your sheet and your formal work?

33 S I'm working on it.

34 T Can I check it?

35 S It's here.

36 T [*moving around the class*] Any question, don't hesitate to ask. [*noise*] I will help you but  
[*←slowly*] do not waste your time! [*speaking with one student*] Have you started?

37 S Yeah!

38 SS [buzz]

39 T You're drafting your short story, it's figured in the assessment. [*inaudible*] / Is it your plan for your  
short story?

40 S Yes.

41 T [*noise*] You have to think about where your sentence is in wherever you got your sentence in scene  
plan based on your study, OK?

42 S Yes.

43 T Engage [*inaudible*].

44 S OK.

45 S Miss! [*inaudible*]

46 T [*moving around the class*] Don't writing about "Wonder",

47 S [*inaudible*]

48 T No. You have to consider what is in "Wonder" but you have to consider your perspective. You just  
told me about "Wonder" [*inaudible*]

49 S [*inaudible*]

50 T You have to consider the issues that are in "Wonder" to create your story. [*noise*]

51 C [buzz] [*noise*]

52 T [*moving around the class*] Write the right and the wrong things that you have to do.

53 S [*inaudible*]

54 T [*inaudible*] Your character has different dimensions. [*inaudible*]

55 S Yeah.

56 SS [buzz] [*noise*]

- 57 T *[moving around the class]* Can be fictional! There is nothing to do with the truth!
- 58 S Can I tell the truth?
- 59 T You tell the truth?
- 60 S *[inaudible]*
- 61 T *[inaudible]* Make sure you are aligned to the task *[inaudible]* Have you done your plane?
- 62 S Yes.
- 63 T OK. Use the present tense. I mean you could use past tense *[inaudible]* so you never miss anything *[inaudible]* be descriptive *[inaudible]*. How did you exactly feel in your head, in the main character, in a butterfly...
- 64 S OK.
- 65 SS *[buzz]*
- 66 T *[moving around the class] [noise]* You know last year or when you're younger or something like that you can use past tense for that but have the majority of the story in present tense. / Tell me right now.
- 67 S *[inaudible]*
- 68 T Do you understand that task?
- 69 S *[inaudible]*
- 70 T Explore an ethical issue from the novel "Wonder" *[inaudible] [moving to the desk]* Remember to write your name *[inaudible]* See you on Monday.
- 71 C *[buzz] [noise] [moving outside the class]*
- 72 T Gentlemen! Immature boys are really getting on my boys. Draft; after that one I will do a verbalized one for you. That's it. That's the only... you'll also organize that. The sooner you can, by all means, give it to me. Little bit too early. Take a photo. What's your issue? Sorry, I didn't get around to it.
- 73 S Paying more attention to one child just because it's different too.
- 74 T Perfect. Totally. Write too much.

## T7 L1

| Line | Speaker | Transcript                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
|------|---------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | T       | OK, let's go through what we're doing today. OK, we have one more journal entry that is going to be the one I'll look over. For those people who were <i>[ahem]</i> with the battle of the bands <sup>531</sup> , you can talk to me about that later on. <i>[ahem]</i> You would have missed out on peer review, or peer marking. Now, hopefully that process for the people who did do it, <i>[ahem]</i> it was rewarding. So <i>[←slowly]</i> we have a lot of students who are not using paragraphing correctly. We have students not trying to engage the reader at all. We have people who are not using sentence variation nor a variety of punctuation. And that is a big problem. Now you would have heard and been through the NAPLAN process- |
| 2    | SS      | <i>[together] [Mm]   [oh]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                            |
| 3    | T       | Yeh! So the groans that you have mustered up indicate that you know what I'm talking about. The NAPLAN data from this year suggests exactly the same. <i>[←slowly]</i> So <u>the NAPLAN data suggests that</u> people are not trying to use paragraphing as a tool to have cohesion in their work and make their work <i>[ahem]</i> clearer. They're not doing it. So hopefully these journal entries allow that to happen. So you're going to go into next year and in your English extended writing practices, you know not to write one block of text. OK? Now, the only glitch in that is in geography and maybe in history, you have to arrive at extended paragraphs. Has that happened before?                                                    |
| 4    | SS      | <i>[together]</i> Yeah.   Yeah.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |
| 5    | T       | Yep. You can make the distinction, OK, because in the NAPLAN they'll be asking for short and sharp paragraphing. That's a case of either getting a "1", which is not great, or a "5", which is fantastic. Currently, at the moment, we are getting "2.5" on average, "2.5" out of five that is not good. That's below the state average.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 |
| 6    | S       | What is the state average?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |
| 7    | T       | State average is something like "3.4", something like that. Now this may sound like technical jargon, but it means a lot when you crunch the data. It just means that folks think paragraphs are just one block of text but I digress. <i>[ahem]</i> Another thing that you'll need to mind is dialogue. All right? Now, I'll hand out your exam, your task sheet, at the end of the lesson. I couldn't get it                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |

---

<sup>531</sup> A contest in which several contesting bands will perform in a time of ten/fifteen minutes each and will be judged to decide a winner at the end (<https://www.urbandictionary.com/define.php?term=Battle%20of%20the%20Bands>).

because there is an examination going on. Yeah? For an “A”, you will need to write some pretty good dialogue and write it with the correct punctuation. To get that knowledge in your head, we’re going to watch a pretty stupid thing on ClickView. You should be looking forward to that. And maybe you will think it’s great. *[ahem]* And then lastly, I’ll give you time to plan as next week on the Monday, period four, I want people conferencing with me. So by that time, of course, people *[ahem]* will have finished the novel. Raise your hand if you’ve finished the novel, hand up.

8 C *[silence]*

9 T All right, those who haven’t, you’ve got til midnight tonight. Otherwise you’ll turn into a chicken.

10 SS *[together]* Yes. | *[laughter]*

11 T Good. So you can get your diaries out now, thank you. Everybody get your diary out or somewhere you can record the date because you have a date with me on Monday.

12 SS *[shout]*

13 T I know. Yep. *[pause]* And that date is going to be about your assessment. There’s a checkpoint on the task sheet, it says: “Conference with the teacher: Week 5”. Week 6: you hand your draft, and you go: “Wow, that’s pretty short”. It’s like: “Yeah, but a short story is rather short”. Week 7: you hand it in, and that’s pretty much the end of our campaign for English 2019. We’ll watch the movie “Wonder” -

14 SS *[together]* *[shout]* | *[applause]*.

15 T ... and then we’ll do some writing exercises before the end of the year. How’s that sound?

16 SS *[together]* *[shout]* | *[buzz]* | Yep! Sounds fine! | That sounds boring... | Writing in English?

17 T Yes, maybe.

18 SS *[buzz]*

19 T OK. Let’s have a look at your success criteria, please. Now, there’s not too much today, but again you need to be able to tick this off if you’re going to be successful, OK? Now, the variety of punctuation really screams at me when I read over year eight works. All right? Now, you would have hopefully recently done your history exam, yeah?

20 SS *[together]* No...| Yes.

21 T ...on the conquest of the Spanish... That’s right. The conquest of the Spanish over the Mesoamerican Aztecs and Inca. Yep? I’m still finding that I’ve got students who are *[←slowly]* just not using any punctuation. Zero. And this is from *[↑loudly]* *[←slowly]* a science excellence class. And you would say: “Well, it’s a science excellence” but you still write in science. Now, I’m

talking about zero punctuation. Nada. Nilch. And that's a [*↑loudly*] real problem. So, I'm going to be looking for [*←slowly*] a variety of punctuation in your last piece of assessment, OK? So here we have it. You can write dialogue with correct punctuation today [*→quickly*] as a little exercise that we'll do. [*ahem*] You've hopefully learned one more way to correctly use punctuation after seeing the film... film, documentary, goofy thing; I don't know what you want to call it, OK? So maybe this is a point where you'll actually learn more about punctuation [*pause*] and then you started to plan the short story. / All right, it's at this point in time I'll ask: "Any questions about what we're doing today?"

22 C (*silence*)

23 T That's pretty straightforward. Yeah? OK. At the end of the lesson, make sure you go back to the success criteria and you tick that. OK. So let's get underway. To get underway firstly, I'm going to just get people to brainstorm a couple of ideas for Friday's lesson. I'm going to throw it back to you. Now, I had chosen the two journal entry topics. Can someone tell me what the two topics were? Toby [student name]?

24 Toby Global warming and humanity's future.

25 T All right. So one was global warming, and then second was humanity's future. So, what we can understand about that is they're universal ideas. Yeah? They're universal. Now, maybe that's a good thing for people when they're writing, but maybe not. Maybe people are thinking: "I need to go a bit more home grown here, something that's a bit more personal. It's a journal entry, after all". That's fine, because I'll allow [*ahem*] five minutes in total, and that means at the end of the five minutes I've got stuff written on the board, yep, a topic that we can all agree upon. So, we'll do it democratically so people will vote, and of course the most votes goes to the topic that is going to be written about on Friday, OK? So, in a little cluster group here, there, wherever, people around, I want you to nominate what a topic can be that [*↑loudly*] [*←slowly*] everyone can have access to everyone can write about. OK? So don't go: "My shiny new bike". No, one's going to be writing about that except you. OK? So don't be stupid. Be poignant, maybe it's something about your generation. And then if it's controversial, what are we supposed to do as a people, as a culture, and maybe its universal. You have now four and a half minutes, there's going to be a pen down the front. Once your group has agreed on one topic, then one representative comes down the front and scribes it on the board. Any questions?

26 C (*silence*)

- 27 T Go for it.
- 28 C *[moving]<sup>532</sup> [together] (indistinct talking)*
- 29 T *[moving around the class] [a couple of minutes later]* All right, you've got three minutes.
- 30 C *[together] (indistinct talking)*
- 31 T *[a couple of minutes later] [whistle]* That's time! So you need to give your best idea on board, now!
- 32 SS *[moving to the blackboard] (buzz)*
- 33 T OK in five...four...three...two...one...and focus! Last person to speak will be the last person leaving. All right. Your eyeballs should be on the board. Your ears should be tuned into what I'm saying to you. Now, this is what you've come up with. So, now you need to do a vote (*pause*) and its majority rules, folks. I don't care if you're disappointed. In fact, your disappointment fuels my day.
- 34 SS *[buzz]*
- 35 T (*laughing*) "Oh, gee, that's cruel, Mister. Mister, that's kind of cruel!"
- 36 SS (*buzz*)
- 37 T I have to say that *[ahem]* I don't know... if I was a student in the class, I could definitely write about these issues, OK? But it's not up to me. So let's just go around the room. Everyone has 30 seconds just to think. Now, what I'm after with your thinking is the accessibility, all right? That accessibility is [*←slowly*] "I can write about this topic" because I'm finding with the journals that I've read over two classes *[ahem]* just over your shoulder for you guys and for the others I'm going: "That's really stunted", all right? You can't write about your future? No. It's like: "Well, I thought it was pretty broad", and you could only cough up five sentences. That's not good! So you need to take 30 seconds out of your time to think: [*←slowly*] "Can I write at least two paragraphs?" Now that's the minimum. You should know that that's the minimum, OK? At your level, you should be writing three, with one central idea. That's a "5" on a NAPLAN. And you're probably thinking to yourself: "Who gives a crap about NAPLAN?" And you're right. But what that "5" indicates is that "I am above par and beyond a grade eight level", that's what the goal is, that's the proverbial carrot. Right. For 30 seconds, have a think, and then we'll have a vote.
- 38 C *[together] [indistinct talking]*

---

<sup>532</sup> The students sat in small groups.

- 39 T [*↑loudly*] OK, raise your hands, if you think that you can write about [*inaudible*]... you can write about “teen obesity”, you have a vote for that. Now, I found it fascinating... [*↓whispering*] What’s with this door? Whatever. I found it fascinating that as soon as I said: “You should be thinking about what to write” everyone started talking. That’s ridiculous, all right? Because the loudest voice in the room’s going: “Yeah, dude, teenage obesity” and then “I can’t write about that”. But that doesn’t matter, that’s year eight’s for you, OK? So, in the future, when someone says: “You need to think”, think for yourself. All right, next: “veganism”. All right. Do a count.
- 40 SS [*buzz*]
- 41 T [*↑loudly*] [*←quickly*] Just keep it up. That’s an up. This is: “I want to pick my nose”. This is an up. Keep it up. One, two, three, four, five, six, seven, eight. [*ahem*] We’ve got “racism in Australia”. Two.
- 42 SS [*laughter*]
- 43 T I’m not sure why you’re laughing about people putting up racism with Australia. That’s weird. We’ve got “bullying”. That’s a massive, interesting topic in Australia as well at this point in time. But no, none. OK. I’ve got “distrusted leaders”, and that’s any leader in society. Someone said: “Distrusted teachers”, it’s like: “Well, OK, they’re leading your education”. But no? We’ve got one. Is that two? OK. No one. “Feminism is a lie”. (*laughter*). One, two, three, four. And then we’ve got “large scale conflicts”.
- 44 S Conflict.
- 45 T Conflicts, OK? No one. I like how someone put it up there but doesn’t vote for it (*laughter*). OK. So we have, clearly the winner is -
- 46 SS [*buzz*]
- 47 T Oh, sorry, “technology addiction”. That’s a good one too. Two. All right, we’re looking at “how we perceive foods and the ideology behind veganism”, OK. You can write that in your book if you want. Let’s continue on. After you write that in your book, you have a table that needs to be drawn up. It looks like that.
- 48 C [*moving*] [*noise*] [*buzz*]
- 49 T You need to organise your space because that’s going to work for you. So in future, you’re in an interesting predicament. You can sit next to your friends? Yeah. I’ll be keeping a very close eye on

how your productivity goes today. Do you understand? All right, is there like a *[noise]*<sup>533</sup> in this room? There it is, right there. All right. So we're transitioning now and talking about punctuation and dialogue. On your criteria sheet, you will not get a "B" or an "A" if you don't have a variety of punctuation, nor if you can't write dialogue, OK? If you write dialogue poorly, then you will not be getting an "A" or a "B". All right? So let's consider how you approach these skills. So on your page, you should have notes on punctuation, general notes. OK? Now maybe there's, I don't know, "How to use a full stop properly". Maybe that's the case. It would be the case for the person whose paragraph I read last night, where they had none. Zero. OK? "I don't know how to use a full stop". Maybe it's: "Hey, commas, remind me again about those", That's a general sort of thing, but there is a section where it is very specific. And that specificity is around dialogue. OK? So make the distinction please, because you have a writing exercise. Now, this is for purpose. So next you'll be doing an exercise where there are two characters and one is an angry lady.

- 50 SS *[laughter]*
- 51 T Maybe that's your mum, who knows?
- 52 SS *[together]* She looks like Claire [student name]... | *(indistinct talking)*
- 53 T Hang on. Claire is my mum's name!
- 54 SS *[buzz]*
- 55 T *[ahem]* My mum's been shopping and she's not so happy with the shop assistant. OK? And you're going to be writing dialogue about these two particular characters meeting. But I want that to be written well, OK? So that's your future. Now, this goes for 13 minutes. I don't care if you love it or you hate it, or you're indifferent, but what you are not going to be indifferent about is how you're using punctuation today. Any questions about what you need to do?
- 56 S *[inaudible]*
- 57 T All right. I'll check you in 13 minutes. Now, if I need to press pause, then fair enough. But I think it goes at pace. And it goes quite slowly, so let's see what we've got.
- 58 SS *[buzz]*
- 59 T Have you seen this one?
- 60 SS *[together]* No, we've never seen this one... | *[indistinct talking]*
- 61 T How about we do this? We'll do the first five and then dialogue. All right? Let's do that. Cut out at

---

<sup>533</sup> The teacher makes a sound imitating the object he wants.



the start.

62 V *[noise]* “phrases within sentences. We may not realize it”.

63 T All right. Let’s just do a refresher then, OK? So get down all of the punctuation that is at your disposal.

64 C *(silence)*

65 T Who has a new English book? Like a new one, as you’ve exhausted all the pages? Who’s near... oh, you have? Yep? Do you still have your old one here? No. Do you know where it is?

66 S Yeah.

67 T OK. You need to bring it in.

68 S OK.

69 T Who’s just about finished their English book? All right, half of you. All right, so once you have those down, can you go back through the archives and see if you have information about punctuation? It must’ve been about February.

70 SS *[together]* Last time we *[inaudible]*... | *[indistinct talking]*

71 T Is that it?

72 SS *[together]* *[indistinct talking]*

73 T OK. All right. How about we just skip colons and semicolons there, because you should have some notes on that. All right. And I can make this available to people as well over the drafting process. I can just chuck it on our OneNote page...

74 V *[Youtube video on punctuation]*

75 T OK. So in your text box, make sure you have what is being said within your quotation marks. Can you use either or? You can have a double or single, all right? It doesn’t really matter. Make sure they are pronounced, though. I’ve got some people like writing, I don’t know, “that’s at”, but they do these weird things down here. Please pronounce them when you’re writing so I can see where they are. And of course you need to have a comma inside of the quotation marks. And then you have “who said what?” All right? But more importantly, I want more information than that. This is the section where you can really elaborate and allow people to know way more about your character. OK? Because this here is a grade six level. If you’re just saying “...said”, “said”, “said”,

“said”<sup>534</sup>. People can express themselves in a myriad different ways, correct? Yep. Give me a list.

Instead of saying things, what we have? Hands up if you’ve got something. Yep?

- 76 Zac Yelled.
- 77 T Yelled.
- 78 Toby Mumbled.
- 79 T Mumbled.
- 80 Emma Argued.
- 81 T Argued.
- 82 Raiki Screamed.
- 83 T Screamed.
- 84 Cassie Whispered.
- 85 T Whispered etcetera, OK? So that says a lot more about your character. But inside here, you could also conjure up imagery. All right? So what they looked like. Yeah? So what they looked like when they said it, when they spoke, rather. More importantly, you can add in figurative language. *[pause]* Yeah? So you can have a simile in here. Can someone who’s quite brainy try to give me figurative language after the speech? This is for a raspberry. Yeah. Go.
- 86 S Wait, OK, so they say something and then you compare it to something else.
- 87 T You could.
- 88 S All right.
- 89 T Yeah. Go.
- 90 S Like...*[ahem]* *[silent]*
- 91 T Try.
- 92 S *[inaudible]* the quotation marks *[inaudible]* snarled like a coyote.
- 93 T Sort of. What would you say inside the quotation marks, though?
- 94 S I don’t know *[inaudible]*.
- 95 T So instead of “like”, what other word indicates it’s a simile?
- 96 SS *[unison]* As.
- 97 T As. Maybe try that. All right. In your book, I want everyone to have a go. See if you can just write

---

<sup>534</sup> The teacher is referring to character dialogue written by students. E.g. “Michelle said she is...” The teacher wants students to use more varied vocabulary rather than use the word “said” repeatedly.

down a piece of dialogue that couples with a piece of figurative language. I suggest a simile.

98 C [silence]

99 T [a couple of minutes later] All right. So this is not the best one, but you can do it. “You must clean your room”, I’m going to put an exclamation point. “Peter’s mum screamed sounding like a banshee”. All right. So you can do it. Banshee is a ghoul, a female ghost or a ghoul. Yep?

100 Zac That’s [inaudible].

101 T It’s from a TV show? I thought it was from Scottish myth. But anyway.

102 C It is... let me speak to your manager [inaudible] whale she ears. [shout] Yeah... Noah [student name]! [Uh uh] ...[laughter]

103 T Sounds good! All right. Anybody else?

104 S [inaudible]

105 T Yeah, sure. That’s good. I like that. Yep?

106 Toby Can I use a metaphor?

107 T Sure. Metaphor’s fine by me.

108 Toby [reading] “It’s all your fault - she hissed, [inaudible]”.

109 T Excellent. OK. You get one too?

110 S Yes... Can I get one?

111 T Well, if it’s any good.

112 SS [together] No | [laughter] | [silence]

113 T All right. But you get where I’m coming for you. You don’t have to do it every time but it’s an option for you. I just don’t want the grade nine... not grade nine... yes, it was great nine [ahem] NAPLAN, again, and I’ll show you what it looks like when you get a “one”, it’s “said”, “said”, “said”, “said”, “said”. I want variation; I want combination like a prize-fighting boxer. You are using dialogue that is impactful, it’s engaging. Now, you have an exercise for me. And that exercise is going to exercise your understanding of using punctuation, especially around dialogue. OK? I’ve given you the scenario. That’s the scenario right there. You have an irate or angry customer. We don’t know why this person’s angry. It could be legit. OK? But you have, of course, a checkout service person and she’s a little bit dumbfounded with what’s going on. You can come up with the reasons behind these characters’ emotions. But the scenario is this person is at a supermarket and this person’s having to listen. OK? Now this is hopefully to alleviate that everyone’s talking the same. I said last lesson, a big pitfall is when you have dialogue and it’s just

the same. It's almost like you're talking about the same character. I don't want that. OK, how long does this have to go? As long as, I guess six minutes allow you. Just like it says at the start, let's have a six-minute meditation on this practice.

114 Zak OK.

115 T Yep. *[inaudible]* on board. Everybody else understands? Zak [student name], yes?

116 Zak Three, two, one, go.

117 T Go. Come and get your title sheet.

118 SS *[buzz]*

119 T Mm not much going on there. Dave [student name] you haven't put pen to paper, that's pretty disturbing.

120 Dave *[inaudible]*

121 T Good question. The question is, "Do I have to leave a space between one person saying something and the next?" I would say yes. Why is that? It's easier to read... it might not be the case. So it's a stylistic choice. But I know I like to read, well actually, they do that. It's just the spacing between the sentences. So you do leave a line. Yep. *[silence]* Emma [student name]'s not here? Right.

122 C *[silence]*

123 T You have two minutes remaining. Hopefully one of your dialogue pieces, your character, has figurative language.

124 C *[silence]*

125 T *[two minutes later]* One minute remain. Please, write extendedly... *[indistinct chattering]* I have an idea. This will be fun. As fun as English can get *[indistinct chattering]*. *[two minutes later]* All right and finish the sentence or the speech that you're on. So, can I have three volunteers to read out their work? I got one. I got two. I'm going to pick on Zak [student name] today as well. And is that... you are my fourth. Is that right? Yep, we'll get around. So listen to down the front, Zak [student name].

126 Zak *[reading]* "Let me order my son a Big Mac", screeched the perfectly manicured banshee. "I'll say this one more time, ma'am, this is a Wendy's", explained the poor shift manager Ronald. "What are you going on about? The McDonald's sign is right there", exclaimed the confused Karen. "Mother, I require sustenance in the form of a Big Mac"<sup>535</sup>, said Rafiki, hungering for food while

---

<sup>535</sup> It is a type of burger from McDonald's fast food.

his mother gave the orders. “I’m trying, honey, but this rude man is stopping us. I demand a free meal”, spoke Karen with confidence. Ronald looked dumbfounded that her top hat looked higher than her brain looked higher than her brain count *[laughter]* and ordered her to leave.

127 T Well done. Yep, who’s next?

128 Toby *[inaudible]*

129 T Well done. And three. Yours is really bad? Great. I’ll use yours and you in the back. *[speaking with two students]* So you two stand up. Yep. With your work, can you just find all of your first character’s dialogue?

130 Cassie How long is it?

131 T Let’s see if we can get this person’s dialogue and this person’s and mash it together. Just make note of all the C1s, so the first person who speaks, first person, and then make note of... *[Noise outside the class][moving outside the class]* Hi, I’m glad that you finished your exam, but *[inaudible]*... You go to C2. OK? All of -

132 Cassie *[inaudible]*.

133 T That’s OK. That’s fine. Let’s just see if this works. Because you’ve got the same scenario, you should have maybe the same characteristics or maybe not. Let’s just see if this match-up/mash-up works. All right. Go.

134 Cassie *[reading]* Miss we can’t serve...

135 T Ah, well, you’re talking to her<sup>536</sup>.

136 Reiki *[reading]* “Miss, we can’t serve you when you’re this intoxicated”, the store clerk said.

137 Cassie *[reading]* “Ma’am, you’ve already...” You’re supposed to interrupt me.

138 Reiki Oh. *[laughter]*

139 T That was chaos, but keep going.

140 SS *[laughter]*

141 Reiki *[reading]* “Right, that’s it, Emma [student name]!” *[laughter]*

142 T Would anyone else like to have a go at that and see if that works? Yep. Up and up. Who’s C1, who’s C2?

143 Emma I’ll be character one.

144 T Character one? You’re character two.

---

<sup>536</sup> The teacher is directing to the student to speak to his fellow student, not the teacher.

145 Zac I'm totally *[inaudible]*. Ok. *[reading]* "Hello, ma'am, how may I help you?"

146 Emma *[laughter]*

147 T Just keep going!

148 SS *[together]* Go! | *[laughter]*

149 Zac *[reading]* "Go get ..." *[inaudible]*

150 Emma *[reading]* "I, I'm sorry ma'am but I was just trying to ..."

151 Zac No, no, no, you be Karen *[generic name]* *[inaudible]*.

152 T The idea is it doesn't matter if it fits, you just read it out.

153 Emma Keep going... What is your next line?

154 Zac That was my next line.

155 Emma Oh.

156 SS *[buzz]*

157 T Sorry. Let's do it. Last time. Let's try.

158 Toby Ok, which one are you going to be?

159 Emma I'll be stern lady again.

160 SS *[laughter][shout]*

161 Toby Great. You want to start?

162 Emma Yes. *[reading]* "Hello, ma'am. How may I help you?"

163 Toby *[reading]* "Let me speak to your manager, sir."

164 Emma *[reading]* "I'm sorry ma'am, I don't think I..."

165 Toby *[reading]* "All right. What are you going on about? Just give my son a Big Mac!"

166 Emma *[reading]* "Ma'am, may I ask, why you'd like to see my manager?"

167 Toby *[reading]* "Because I want a free meal. Or else I'll drag my three year old son all the way over across the country to go to the last Wendy's."

168 Emma *[reading][laughing]* "This is a Wendy's, sir. So we don't actually sell Big Macs."

169 Toby *[↑loudly]* *[reading]* "What? What utterance is this? I travelled across the entire country for a large Big Mac."

170 T *[laughing]* Has it just turned into drama class?

171 SS *[unison]* Yes!

172 T OK. Very funny, very good.

173 Toby *[inaudible]*

174 T *[laughing]* Yeah. I have no idea what you're talking about. I'm going to hand out your task sheet now. One person in your row can get a task sheet.

175 SS *[together] [indistinct talking]* | Don't you ma'am me... | How dare you speak to me?

176 T *[whistle]* All right let's get sorted. Now, there are particulars that you need to address. So, even though you perhaps have gone straight to the length of it, 500 words, which is nothing, in all honesty I would like to think that every single one of you could have written 500 words in a single session. OK? But it's more than that because it says you need to create and edit. Let's go down to the task. *[reading]* "Create and edit a short story that explores an ethical issue". Underline that thank you, "an ethical issue *[pause]* presented in the novel 'Wonder'". Already people will have identified themes and have identified the ethical dilemmas that feature in the novel. If you haven't, then you are a lesson behind. And "to complete this task you are to identify the ethical dilemma presented in the novel". Plan. This on the board here is what you should be doing, yep, before you see me on Monday. You're planning ideas out. And then draft, edit, and refine your short story. The checkpoint is "Week five: teacher consultation about the ethical dilemma you have chosen". That's the consultation I'm talking about. But more importantly, flip it over and let's have a look at the criteria sheet. OK. Let's have a look at an "E", shall we? *[pause]* "Writes sentences. Demonstrates variable understanding of grammar and punctuation and inconsistent spelling of common and simple words." Furthermore, Savy [student name], a "D" is, you "can write a short story, but it's very, very simple". All right? "Has the conventions of a short story", and what I mean by conventions of a short story, there's a *[pause]*, I'm not sure what you're doing but you're sure as hell not looking at the task sheet.

177 Savy I'm looking over the task sheet *[inaudible]*.

178 T It needs to have tension. All right? So I'm being very, very specific here. And when's a short story not a short story? It's when it doesn't follow the convention of one. OK? Now in fact I don't think it is actually a short story that you're writing. I think it's flash fiction. All right, so flash fiction is about 500 words. Very, very short.

179 S What's a short story?

180 T A short story can be longer than that. It can be up to about 10,000. Now, you think about that, OK? So lots of short stories need to immerse you. And then a novel is longer than that. Yours is flash fiction. So if you're typing into Google "short story tips", maybe "flash fiction tips" is what you're

after. OK? And I'll talk to the department of, the English department about changing that to perhaps instead short story/fiction. *[pause]* But let's go to a "C", this is where it really, really matters. Because if you don't to do this, you can't pass. So, it states that you are "creating a short story combining ideas and language features". You know what a language feature is by now. Because you analysed the hell out of it when it came to the film reviews. Yes? So if you go "Oh, I have no idea what a language feature is", you should have notes on what it is in your book. Furthermore, it says you need to show how ethical dilemmas can be expressed in new ways. So you pick out one from Wonder and you think "How can I express that in a different context or a new way?" Importantly, it's edited, so I don't see many mistakes in it, and it is purposeful. It suits the audience and the audience is, well anyone, really. OK? Someone who wants to be entertained. "Combines ideas." No, skip that one. "Demonstrates understanding of grammar. Selects vocabulary. Capitalization of proper nouns." That's a C level. If you don't put proper nouns in place with capitals, you don't get a C. Now, you may scoff at that, but again, I have people not using full stops. That's sentence boundaries. Here comes the B. *[reading]* "Creates a short story that considers the interest of the reader when exploring the ethical dilemma. Uses a variety of accurate punctuation including dialogue and apostrophes. Accurate spelling of a range of challenging words" and that's a B level. An A *[reading]* "makes deliberate language choices to engage the reader and evokes an emotional response." All right? If I'm supposed to feel angered by your story, that's your purpose. If I'm supposed to feel saddened by your character, it's because you've chosen language choices to make me feel that way. If I walk out of the experience going "I have no idea what that meant, I don't really care for these characters" you're not an A. And fourthly, you have "used figurative language, maybe symbolism for effect, variety of sentences, and accurate spelling of challenging words." OK. Any questions about your task? Because you'll have now 10 minutes to start doing some planning in absolute silence. The people that speak during this 10-minute period are the people who have no idea what they're doing. And there shouldn't be a single soul in here that... over it? Yep?

181 Zac Should I be worried about the word count?

182 T Should you be worried about it insofar as you go over it?

183 Zac Yeah.

184 T At this stage? No. At this point, no. All right? That'll get chipped during drafting in week six. Yep?

185 Zac *[inaudible]*



186 T Wow. All right. So during this 10 minute periods before you exit, you can consider either an idea, and you can write down not one but at least 10. Yeah. If you go, “I’ve already got my idea”, turn the page, got my idea, then start planning. All right. I’ll talk to you in 10 minutes.

187 SS *[together] [buzz]*

188 Zac *[inaudible]*

189 T Pretty sure you could, it’s your choice, but they’re more dilemmas *[pause]* Yeah. There was a good question down in the front here. “Do I have to use the same characters in the book?” To which I would say it’s up to you, but you’re big enough to write an original piece. If you are going “I can’t do that, I’m just going to use the same characters in the book”, I would think that lacks a lot of creativity. All right? Yet if you’re in dire straights then yep, use the same characters. But you have to show the dilemma in a different way. OK? So, think about that.

190 C *[silence]*

191 T OK, folks; finish any notes that you have. I have put the seven steps to writing on our OneNote page. So if you want something to do, or to improve your writing then go and do some of these exercises. So there’s one on dialogue, there’s one on sizzling starts, there’s imagery using figurative language, heaps. All right, pack it up.

192 SS *[buzz]*

193 T *[whistle]* All right. Let’s just go through the success criteria please. So you should now know hopefully how to use punctuation when using dialogue. That’s going to be homework, as on Monday I want a conference with people to maximize your time going into week six. And then I guess lastly, we have all chosen by way of democratic votes that were looking at the implications of vegetarianism. And that’s going to be our last journal. And if they’re written well, ‘cause you want to collect your books. Any questions about today? Stand up, tuck your chairs in. We’re out of here.

## T7 L2

| Line | Speaker | Transcript                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |
|------|---------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | T       | <p>Can you please distribute this textbook to the people? Ok, I want to... for you to get your journals or somewhere you record your homework, ok? I expect this to be done; if not, you're putting us all behind. And your homework is this. Now we should have three ethical dilemmas that we are found in the book "Wonder", OK? So, that was only two weeks ago or we can go at least; we looked through "Wonder" and we plucked out three obvious ethical dilemmas. Now, there's a definition of ethical dilemma, is in your book, is that right, that's right, and the definition is of <i>[ahem]</i> the situation we have to make choice based on your own beliefs of right and wrong, ok? Now, you have to find three additional ethical dilemmas, ok? I'm not sure why you'll write this down. So, you have three additional ethical dilemmas that you have to bring to class, so we can have them scattered about the board, all right? So, you have a count down, I'm in Sydney waiting that we are beginning the drafting process. I have a conference with people on Monday, ok? On Monday, when people doing exercises, I'll be calling you out, and I'll be asking of your ideas about your story, ok? Don't come to me go on: "What? I have no idea what to write". I'll say: "That's not what I wanted". OK? The best stories are going to be people who think about their stories. I've already highlighted outline that fact. The "how many", well, it says on the seven steps to writing, which is on one note -</p> |
| 2    | Zac     | Really?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |
| 3    | T       | <p>... So, you can go in your one note and have a look over that it says people should have 10. Now you're in grade eight. So, I expect less than that, I say five, five ideas, all right? It's going to be hard for you because I'm sure that just because you're running it down you won't do it, but I'm telling you: there's going to be consequences that could be in your effort. I'm doing your report card in three weeks, yeah.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
| 4    | Zac     | <i>[gasp]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
| 5    | T       | <p>And you know what that is, it's a direct line to parents and, you know what the Principal of the school wishes for you, he doesn't necessarily care about your academic efforts, he cares about your efforts to award to academia. So, that effort is way more important, you rack up without five ideas and three more dilemmas that's on you, you've been warned about that, ok? Let's go to translate to record to your report. Any questions about that? That's crystal. Ok, so, Amelia <i>[student name]</i>, you are on board? OK? Yep?</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      |

- 6 Zac [Ahem] isn't "veganism" that we are doing?
- 7 T Oh, all they wrote "vegetarianism", other word, ok? Yeah? Isn't "veganism" other word?
- 8 SS [unison] Yes.
- 9 Zac That's fine.
- 10 Toby The difference gets more radical!
- 11 Zac Sure.
- 12 T All right, so [ahem] after get this down, I'll get you success criteria that you're reading. First of all, I have a couple of people to read for me today. Thanks, Connor [student name], that's awesome, thank you very much, thank you. I think particularly because of his accent last because this story does certainly lead towards the redneck type.
- 13 SS [buzz]
- 14 T After that you got the plot, the graph of the story, and then we're going to discuss ethics surrounding vegetarianism/veganism and you write your third journal entry, yep, and I guess you can hear your books in this weekend, for me to read it. [reading] "Success criteria: I want you be able to plot a short story" Yep? I'll give you the page number; don't worry about that right now. ... and you have completed your final journal entry effectively. Now, what I mean by "effectively" is that you are using the feedback that you have garnered from your peer, from your colleagues, OK? That feedback should have given you an indication of what you need to do, so you can use hold that up for me. This thing here is feedback. Yep? So when you're writing today I suggest you take a minute out of your time to go "hang on, where I am not going right?" and that should be applied otherwise it was a waste of our time in practice.
- 15 SS [buzz]
- 16 T OK, I want people to go to [ahem] "Alison forthought"<sup>537</sup> [mm] that's pretty cool, page 217, it's a short short story, but I think it's in the theme of what we're doing today. All right [ahem] Lucas [student name] you take page 218, that's your flavour, I think... all right, and Lucas [student name], you want to start us off, I'll give you a little spiel,<sup>538</sup> and then you can bring us home. Yep?
- 17 SS [buzz]
- 18 T All right, before we begin, Blake [student name], before we begin, now, there's "colloquialisms" in this piece of writing. Raise your hand if you know what "colloquialism" is. Yep?

---

<sup>537</sup> The term "forethought" means planning/thinking in advance or careful consideration.

<sup>538</sup> The term means a little speech, often promoting something.

- 19 Zac It's like slang.
- 20 T Yep. More than that though, slang. Yep?
- 21 SS *[together] [indistinct talking]*
- 22 Toby *[Ahem]* It is used by a group of people.
- 23 T Bam! Ok? It's almost like a dialect, ok? So, it's regional; so, your colloquial language would be different than yours and yours and yours depending on your geographic *[ahem]* location. To my mind this seems like deep South America, not South America, not Chile, not Argentina -
- 24 Zac Colombia.
- 25 T ... but in America and looks like these people are mountain folk.
- 26 SS *[buzz]*
- 27 T *[making fun and imitating the different phonetic from South America]* "Uo du iu min ba da boi?"<sup>539</sup>
- 28 SS *[buzz]*
- 29 T OK *[ahem]* OK *[ahem]* so, keep that in mind, readers, so, and even the grammar is a little bit different. So, when they have their dialogue, I'd like to see how you interpret that, it seems like they put their noun groups first and then, what is it the description of the noun group? Anyway, we can talk about it later on. After we -
- 30 SS *[buzz]*
- 31 T ... after we read it, then you've got two questions I want you to answer, but let's go to the questions beforehand, ok? So you know what you're looking for when you're listening. So, *[reading]* "what message does the story have about man's relationship with animals?" That's the first one, and you have to then *[reading]* "describe Jake's relationship with animals - can you relate to Jake's plight or worldview?" Ok? So, with that in mind, let's then get into "Jake Hoover's Pig". Let's go.
- 32 Zac *[reading]* It's funny -
- 33 SS *[buzz]*
- 34 T Start again.
- 35 Zac *[reading]*<sup>540</sup> It's funny lots of men deny sentiment, said Charley Russel, but I've found more of it in those that denied it than in others who advertised themselves as suffering with an overburden

<sup>539</sup> This is the phonetics of the sentence: "What do you mean by that boy?"

<sup>540</sup> The book that the students are reading from is called "The Montana Stories" of Frank B. Linderman ([https://books.google.com.au/books?id=0uU\\_hEH8uw8C&pg=PA50&lpg=PA50&dq=jake+hoover%27s+pig+i%27ve+seen+the+time+when+there+wasn%27t+enough+grub&source=bl&ots=I6fc2rLmMU&sig=ACfU3U12o9](https://books.google.com.au/books?id=0uU_hEH8uw8C&pg=PA50&lpg=PA50&dq=jake+hoover%27s+pig+i%27ve+seen+the+time+when+there+wasn%27t+enough+grub&source=bl&ots=I6fc2rLmMU&sig=ACfU3U12o9))

that of that virtue. A man who don't look for... for a lot of sentiment in a trapper. I mean when it applies in life and welfare of wild animals, sometimes it's just the same. When I was a kid I can remember with old Jake Hoover. Jake was a trapper, a skin hunter, and killed deer, elk, and antelope for the market. His cabin was in the Pig Eye Basin over in the Judith country, and you could see deer from the door on the shack most any day. The old man would never kill a deer that's stuck about the place and I've seen the time when there wasn't enough grub in the camp to bait a mousetrap, too, yet Jake would no more think of killing one of the deer that hung around there than he would of taking a shot at me. Squirrels and birds were friends of his at all times and he often fed them. One spring a ranchman traded Jake a small pig for some elk meat, and Jake took the pig to the camp. He was little and cute and a nuisance about the place till Jake finally made a pen for him. Grain was scarce, of course, in those days, and we had to rustle to feed that confounded rooter. But whenever either of us could land on a sack of wheat we got it. We had and we have to Russell to feed but whenever you could land on a sack of wheat we got it. Eat well, I guess so, and grow. That pig just seemed to swell up over night. He was a great pet. When Jake would go to the pen with food he would rub Jake's legs with his head while the old fellow would scratch his back and pet him. Let him out and he'd trail after Jake all day like a dog. Sometimes you have to ride 40 or 50 miles to get grain. And money, well we didn't have any, but managed to trade meat for wheat when we found it.

36 T Well read.

37 C *(silence)*

38 Toby *[reading]* Jake would take one look at the pig and say: "Kid won't he make fine eatin' this fall? He's fat as a fool a big enough to kill right now, but we'll wait till the cold weather comes, an' then Zowie! We'll bat him with the axe. We'll have grease enough to last us till spring. I'm glad I got him". One day he got out of the pen. We had gone hunting. Of course the cabin door was open, and the pig went inside. We were gone two days. I wish you could have seen that shack when we got back. She never was very tide, but the pig had found the flour and the syrup and the dried apples. Jake's best blanket was on the floor and it had been walloped around in the mess for hours. A million flies had moved in too an' every sticky spot on the blanket was black with them. We were

---

[AKupaCeJ9YdKHxCHKcnKLKeA&hl=en&sa=X&ved=2ahUKEwiskvjn3\\_HpAhUTyigGHfSPBQcQ6AEwAHoECAkQAQ#v=onepage&q=jake%20hoover's%20pig%20i've%20seen%20the%20time%20when%20there%20wasn't%20enough%20grub&f=false\).](#)

within ten feet of the door when crash went the dishpan. That was when Jake cocked his rifle and whispered “Look out kid”. He slipped up to the door, and I was behind him as he poked the barrel of his Winchester inside. Then he began to swear. From the middle of the damnedest wreck you ever saw that fool pig raised his head in welcome. He was a black pig, and flour and syrup had gummed his face until it was white. His eyes were ringed all around and you’d have sworn he had on a pair of goggles. You know the way the dried apples used to come, in a box? Well, a round slice with a hole in its centre had stuck fast to his forehead. The pig was real glad to see us and showed it, but Jake was mad: “That settles it, you die. You won’t see the leaves turn yellor, either. You’ll be bacon – look at my blanket Kid”. I was dying to laugh but I was afraid to. Jake might go to war if I did. We cleaned out the shack and that night we got ready for the killing. Jake got up before daylight and built a fire. “I’m afraid it’s too warm to kill that pig yet, kid”, he said as I pulled on my boots. “It’s too early in the season, and we can’t afford to lose the meat after all the hell we’ve had with him. Guess we’ll wait a spell. Besides, we’ve got a little wheat left and there wouldn’t be anything to feed it to. You bet I won’t never have another”. So the pig’s time was extended. I felt rather glad for I sort of like him even if he was a nuisance. But the wheat disappeared at last, and we had to make another rustle. “It’s the last time”, said Jake. “I’m plumb sick of the contract and as soon as this sack is gone Zowie! We’ll bat him. It’s comin’ to him ain’t it?” “Sure is”, I told him. The weather was growing sharp when the last of the wheat was dished out. “In the mornin’ we’ll kill him”, said Jake. “I’ll feed him tonight an’ bust his head in the morning”. He sharpened his knives and talked of the feast all the evening, but I didn’t like to think of the pig at all.

39 T Well done.

40 C *[silence]*

41 Emma *[reading]* Jake turning out early. As soon as he got his boots on he took his knives, an axe, and the camp kettle he had always used to feed the pig, and said: “Come on kid, an’ we’ll get rid of that dirty skunk before we eat. I just can’t put it off no longer. Wheat’s all gone, an’ I ain’t goin’ ridin’ like a madman to find feed for a dirty hawg no more”. We started for the pig pen. A pine squirrel ran down a fir tree and came to meet us. Jake kicked at him. “This place is plumb overrun with damned nuisances”, he said, an’ stepped over into the pen. The pig was tickled to see him and began rubbing his nose on his legs. “Get out, damn ye”, he said. “Get away from me! This ain’t no friendly errand. Here kid, smash him while I get some water heating”. “Not by a damn sight”, I

said. “He ain’t my pig”. “Oh come on kid. He’s knowed me ever since he was a little feller. We need the meat, an’ the wheat’s all gone”. “Can’t help it”, I said. “I didn’t bring him here, and I won’t kill him”. Jake leaned the axe against the pen. “Why he’s nothin’ but a hawg and a low-down one at that. Look at my blanket”. “Can’t help it Jake. I can’t kill him, and I won’t”. He turned back to the cabin. I saw him come out with his Winchester. He climbed up the hill, and I walked away from the pen. A half hour went by before the pig, wondering why he had not been fed, turned around. Bang! The pet was no more. A bullet had entered his brain. Jake came down the hill, leaned his rifle against a tree, and cut the pig’s throat. “I don’t reckon he saw me or knew who done it, do you kid?” he said in a low voice that shook a trifle.

42 T Well read everyone! Very clap!

43 C *[clapping]*

44 T Ok, on the board you have two questions that need answering. I’ll allow 5 minutes for that to happen; if you need to go over the text again, I suggest you do that.

45 C *[silence]*

46 T When you’re answering, please vary your sentences. I have people speaking and I don’t want that. You have your PAT-R<sup>541</sup> coming up in week 6. This is a comprehension type question. And I don’t believe it’s difficult.

47 C *[silence]*

48 T *[moving around the class]*<sup>542</sup> Thirty seconds remains. I want everyone to finish up. Who has an answer for question 1, that is the basic of basic comprehension questions. So remember you’ve got 35 questions for your PAT-R. If you can’t get this then it’s going to be not so great, yep? That’s individualised itemised, about your comprehension of reading text. This is a Grade 8 text by the way. *[speaking with one student]* No, you can’t do that. So who’s got an answer for question 1? That should be every human being in the room, except myself and our lovely Italian friend, which is not Damian. Damian is not here...

49 SS *[together] [shout]* | Damian! | Uh! Uh! | Damian!

50 T We had an Italian student; he’s gone, *[laughing]* to Germany! All right, so, Amelia *[student name]*, can you please give me the answer for question 1 in a big loud voice?

51 Amelia *[reading][inaudible]*

---

<sup>541</sup> PAT-R is the acronym of “Progressive Achievement Test in Reading”.

<sup>542</sup> The teacher moved around the class while the students were worked individually.

52 T Ok. Now, the character of the pig... is the pig overly friendly?

53 SS *[unison]* Yes.

54 T Yeah, totally. Even when Jake discovers that the pig is in the pantry eating pretty much everything, he's like: "I... I'm gonna kill you, yeah... no no", all right? And even when he says: "I'm gonna kill him in the morning", he says: "Well, you know, what are you doing, kid? Hit it on the head, I'm just going to boil some water" and then, of course, he goes up the top of the hill with his Winchester and shoots it at a distance.

55 Amelia Why?

56 T Indeed, why? It talks about a relationship. In the last line, he was pretty much "What do you reckon, kid? Do you think he knew it was me?"

57 Amelia Yeah.

58 T All right? "I don't think he knew it was me" and then he slit its throat. So, it has a lot to do with human relationships and animals. Has anyone else got something to say about that? Yeah? *[noise]* *[↑loudly]* Louder, you have to contend with the rain!

59 Reiki The story portrait *[pause]* the story portrays the best *[pause]* man cares for nature and animals. The main *[pause]* Jake killed the hog although the hog *[pause]*-

60 T Yeah, I like that distinction, well done! All right? So we care for animals, but it looks like we care for ourselves even more. Yeah, what do you reckon about that answer?

61 Reiki ... It's true.

62 T That's good. All right *[ahem]* *[reading]* "describe Jack's relationship with animals - can *[↑loudly]* you relate to Jack's plight?" / Yeah!

63 SS *[buzz]*

64 T *[↑loudly]* Louder!

65 Reiki Jack Hoover contains getting the animal that did something wrong? Personally, I can't relate to this ideology of getting rid of the animal because...

66 T Did he kill it because it did something wrong?

67 SS *[together]* Yep... | No... | *[buzz]*

68 T That's right. It was only out of necessity, all right? *[ahem]* but, if the question asked you to describe, you would have to offer up stuff that's in the actual text. So, if there were a deer just walking around near his house, would he kill the deer? No. In the text it says, "even the birds were



his friends". You need to offer up information when it says: "describe", you don't do that; you will not get a pass. So, it is of course the cognition that's asked you to do something and then you can go onto even when the pig violates the rules of his house and then violates his lovely blanky, all right? You just imagine that you're out in the wilderness you haven't got, you know, any sort of company but you got your little blanky. Even when the pig soils that and he gets his rifle out, he couldn't kill it. And on and on and on. But the question in part two is: "Can you relate to it?" and you can give up like a personal anecdote, I certainly can, all right? You can't, you have no affinity or affection for any animal on the planet beside yourself, that figures, I think.

69 SS [buzz]

70 T Ok, next, and you're gonna do this really, really quickly, as you should have a half hour to read and write [ahem] is this. Very quickly, I want you to see if you can map out the story, OK, in terms of its elements. So, you should have what happens at the start: "What's the tension? What's the climax?" That's it. If you want to actually do that with the graph pattern you can, or if you don't want to do it pictorially, just go bam bam bam bam in a list. Got that Loyra [student name]? Great, all right. You have approximately three minutes to do so. I'm coming around to see what you've got. [moving around the class] [one minute later] Once you finish doing that, you have to take an iPad, if you don't have one then you could just look on your neighbour or your neighbour's iPad, but you'll need to get onto Google.

71 C [silence]

72 T [↓whispering] Do you know what you need to do? We're not doing that any more. Yep that's done with. So, next, is the plot, the story, what's happened. Can you see this? This is an outline of a short story. Where is the start? Where's the rise in tension? What's the climax? Ok? All you need to do is put dot points in. Go for it. All you need to do is put dot points, as long as you can identify this stuff.

73 S [inaudible]

74 SS [buzz]

75 T It's very very small. But that's ok. [speaking with an other student] Where are your answers to the last two questions? It took you ten minutes to write that and that? Yes? Does it have a structure? Does it have a short story structure? Yep, you know why? It's a short story. That on the board, is a pictogram of what the structure of a short story is. It starts with some action or some interest and it builds in tension to a climax. You have to find the beats in this. So, how does it start? Is there any

tension in there? You bet there is, and how does it end? You can plot it, on a graph. Do it in your book. All right, that's it. There's maybe five rises in tension but just show me that you can see the tension building. The tension clearly is between the owner and the pig. Now, maybe, you could say it between Jake and his friend or the kid and that's kinda true towards the end.

76 S [inaudible]

77 T What do you need? Unless you have good memory. At the start. That's dot point 1, that's fairly easy.

78 S [inaudible]

79 T Yep, that's true. Ok, so rise and tension surely the pig in the pantry, right? Yep. There's another underlying tension, surely people can understand that, what's driving the animosity between the pig and the owner? Yeah, hunger? If they had heaps of grain would the pig actually have been killed? No! So, the tension is tension of relationship and task, to provide food, and that goes all the way through here, just when you think the pig's going to get killed, it doesn't get killed. "We've got grain enough", all right? "It's too hot to kill the pig". Yep... all right... cool... yep... yep... yep...yep... all right...put down like a label, the label could be "Jake Hoover's pig, story graph". Once you have your graph done make sure it's labelled please.

80 S [inaudible]

81 T Again, when you have finished get onto Google. Go to Google and wait for me.

82 S [inaudible]

81 T [*↑loudly*] Those who are writing in pencil, make sure your pencil is sharp, yep? Some of your writing looks like chicken's paw, I swear. Not so great. Have you got a sharpener for that pencil of yours? You have twenty seconds to finish that graph. Make sure it's labelled "Jake Hoover's pig, story graph". All right, go onto this site here, it's pros and cons<sup>543</sup>. Now, I know we had labelled the, the topic veganism. Let's just do a blanket sort of term, ok? Just get into the website here.

81 SS [*together*] It's the first one there... | Yeah, it's the very first one... | Yes, it's the debating website.

82 T Ok, here is the website, and listen here.

83 SS [*buzz*]

84 T Ok, now, when you are writing today [*ahem*] you should be doing one or two things. That is, you could look over this website, ok, if you're stuck for information and ideas, you can also look over

---

<sup>543</sup> The teacher showed on the blackboard the website: <https://vegetarian.procon.org/>.

the feedback that your partner or peer has provided you. So you have two sources of information: one - how you are producing the work - and two - a reference if you're stuck with ideas. Maybe you're a person you go: "Well, I've already got my opinion about how we should be eating and what we should be eating", maybe that's you. Maybe it's not you then you've got a resource here, understood? All right. Now, before I let you go which is going to be eleven o'clock, then I just want to show you a very small documentary, ok? Now, this was chronicled at the beginning of the year and you should know of this, ok? If not you're head's been in the sand. So, this happened in Melbourne and they stopped traffic for almost *[ahem]* a morning really... talking about the vegan movement in Australia. *[speaking with one student]* Talia *[student name]*, kill the light, have a listen, it seems too long, but maybe this will be what tips you over with your opinion, maybe not, ok? So, furthermore, you have more information at your disposal.

85 V *[Video on Australia's vegan fight]*

86 T All right. That's fantastic<sup>544</sup>!

87 SS *[buzz] | [shout] | [laughter]*

88 T *[some minutes later]*<sup>545</sup> And it goes on. Now, let's just get the flipside of the coin here. Now, I was going to show you the footage but I thought was too disturbing. Now you have violations of animal rights or animal abuse being *[ahem]* documented in this particular text, ok? And it's just really horrific so. The man-handling of animals in a violent manner *[ahem]* little chickens are getting killed in the most atrocious way possible, and there has been a real response from the Australian public, and not only in protest, but how we go about educating ourselves and what we consume. In the supermarket I do remember, even five years ago, you would only have two types of eggs, and that is caged and uncaged. That's it. If you go to the supermarket and look in the egg section, you'll find at least six or seven different types, and that's a response from the public, and how we are thinking of animals and how we relate to them *[ahem]* in this day and age, ok? So, don't you think these people have just started to rise up because everyone's now aware simultaneously, spontaneously, about animal rights? It's been a movement over many years. OK. And it's due to good reason. The reasons are all good and that, of course, you don't want animals to suffer, ok? So, just like Jake and his pig, we have a responsibility and a relationship to animals. / Would you agree with that?

---

<sup>544</sup> The video didn't work on YouTube.

<sup>545</sup> The teacher stopped the video some minutes later.

- 89 SS *[unison]* Yeah.
- 90 T All right. Now, the flipside of this you have, of course *[ahem]* disruptive protests. Now, you have some context around the issue, those who have no idea about it, you have a website that has pros and cons, and now you have twenty-five minutes to write, it's only two paragraphs, but when you are writing can you please go to your feedback and apply it. And what I'm referring to is that you will have a central idea; you are trying to use figurative language, personal pronouns, paragraphing, variety of sentences, and punctuation, ok? Yes. It's your opinion. But this opinion going to be structured, it's gonna have a purpose. Any questions, qualms, queries or quandaries? All right. Now, it's time for, quiet, writing.
- 91 Zac Are we allowed to have more than two paragraphs?
- 92 T Absolutely! Absolutely! As long as it's a good central idea, you got topic sentences within paragraphs, yep. I should see people's feedback on their table. *[moving around the class]* *[speaking with one student]*<sup>546</sup> How do you feel? Better? Just remember that on Monday you're looking for three ethical dilemmas, wanna comprehends with your value story. Ok? Thanks.
- 93 SS *[buzz]*
- 94 T *[moving to the desk]* *[ten minutes later]* Who wants to volunteer the central idea? Yeah!
- 95 Reiki The vegan movement is a confusing one.
- 96 T *[mm]*
- 97 C *[silence]* -
- 98 T Yep. Yep?
- 99 Toby Although their intention's pure, the way ...the message is ...to the cause.
- 100 Zac That vegans don't understand what they're doing wrong.
- 101 T Is there a flipside to this? Are you going "Damn? It's about time we take a stand?"
- 102 Zac How about you? What's your view?
- 103 T Yeah. *[Ahem]* I think I'm a bit on the fence with this.
- 104 SS *[shout]* *[buzz]*
- 105 T Yeah, I've been vegetarian, when I was in university, except I went anaemic because there was no iron in my blood.
- 106 SS *[shout]* *[buzz]*

---

<sup>546</sup> The teacher moved around the class while students worked individually for twenty-five minutes.

107 T I'm vegetarian pretty much four days a week...

108 SS *[laughter]*

109 T ... four days, and then I eat chicken, no red meat...

110 SS *[buzz]*

111 T What I mean by chicken I don't eat in KFC, because that's not really food!

112 SS *[buzz]*

113 T *[moving to the desk]*<sup>547</sup> All right... all right... all right, I've interrupted, get back to work.

114 C *[silence]*

115 T *[some minutes later]* OK, you have fifteen minutes to go. You have time few days to edit the work as well.

116 C *[silence]*

117 T *[ten minutes later]* Remember how much is it value and the quality, all right? So, make sure that you worked. *[pause]* *[some minutes later]* Ok, just finish the sentence or two. That's time for this week, raise your hand if you finished the novel "Wonder"<sup>548</sup> Aaaaaall right. Liar! Are you lying to me? No? You never lie, right? *[indistinct chattering]* *[laughter]* *[the teacher greets the students that leave the class]*.

118 S *[laughing]* No!!!!

119 T No? You never lie, right?

120 C *[buzz]* | *[laughter]* | *[indistinct talking]*

---

<sup>547</sup> The teacher typed on the computer.

<sup>548</sup> Half class raise its hands.

## T7 L3

| Line | Speaker | Transcript                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |
|------|---------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1    | T       | Now I'll only have <i>[um]</i> well, yeah, so, reading through the work I needed to have to <i>[pause]</i> I'm looking at the <i>[um]</i> I'm trying to say <i>[pause]</i> I'm trying to say that I'm looking mainly at the productive mode. All right. That is just how you are writing. Just in a more general sort of sense because if you look at what's populating the "A", it says deliberate language choices. OK? And that it says uses language features like figurative language; uses sentence variety and accurate spelling of challenging words. That's what populates the "A". It's not this whole fandangled fantastical idea that I had that came in a fever dream, that's, you know, the King of the reading God's told me I should be doing this in English. It's more down to how accurate you are writing. The "C" takes care of, you know, combines ideas from the base text, which is "Wonder". Ok? <i>[um]</i> , so really this afternoon you've only got two success criteria and that is, you know, you've written a response to an ethical dilemma and that is, you've conferenced with me and here we go. Because next week you'll be need to produce a draft. Your draft will be handed in. I'm thinking on the Wednesday next week. Yeah? |
| 2    | Cassie  | <i>[inaudible]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| 3    | T       | That's right Cassie [student name]. It's not long, but it's going to take some a concentration in time. That's what I'm thinking. Just on that. Who here has an idea for that short story already that has got something in mind? All right. That's about maybe a quarter of you. Yep. Hopefully today you can get that ticked off and then away you go. All right. Because you'll have this afternoon to plan. All right. Any questions about today's lesson?                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |
| 4    | C       | <i>[silence]</i>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
| 5    | T       | Nope. Sure? OK. All right, so first things first, we've got the ethical dilemma. Yeah, fine. Part of your homework was to look at the ethical dilemmas is in the book; we've identified three and then I wanted to generate more. Yeah, because before I let people start to conference with me, let's make a distinction of what the task is asking you, that several people just scratching their heads about that, but the ethical dilemma is, well, let's just break it down a little bit. OK? Just so you have... <i>[ahem]</i> <i>[pause]</i> you have an agent or an actor or a person, an independent thinker in the world. OK? Now that guy looks kind of weird. Let's give him some elbows, shall we? And a face and some shoes.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                             |

- 6 SS [buzz] (laughter)
- 7 T There you go. There you go.
- 8 SS [↑loudly] [buzz]
- 9 T OK. Now, this person in the world has got a sense of [uh] maybe duty. Yep. Now duty can come from a sense of [um] yeah, the rules, the rules that are imposed because of institutions like school or they could be a rules of because of law -
- 10 Emma Employment.
- 11 T ... your duty's could be, yeah, sure. Because you've got a job. Your duties could be to family. All right? Now this is just breaking down these moral dilemmas a little bit more. It's when a person or a character comes across a situation where they have to act when they think of, or they try to think of the consequences of their actions, yeah? The consequences of their action. Now, of course, these people don't necessarily know what the consequences are. You do this every damn day. You're probably just so unaware because you're so aware of it and you think, well that's, that's, that seems like a paradox. It says, yeah, this is a bit of a paradox. You are so aware that you make decisions all the time. You become unaware of it. OK? Now it's a not a hard sort of feat for people to understand, but it's the characters in the book. Yeah? And they come across certain situations where they're starting to think about: "What is my duty here? What's my role here? What's the right thing to do in this situation?" Because they are hyper aware of the consequences of their actions. They're aware that it might produce good. All right? But we also know that there are unexpected consequences of people's actions. Have you, hands up here if you've ever thought: "I'm gonna do this and it's a good thing", turned out wrong? All right, so, you go in with really good intentions, but it turns out to be the wrong thing. Can anyone share that story with me?
- 12 SS [buzz]
- 13 T Well he can't be too good 'cos I've got his ...sheet. What's, what's your story there Toby [student name]?
- 14 Toby Oh, when your good intention to do an assessment and it came out horribly -
- 15 T So here's my good intention, I'm gonna stay up all night: "Oh I'm really good I'm really proud of myself" and then he gets his result back. "This is just rubbish". OK, that's fine. Yep?
- 16 SS [buzz] Getting a gift for someone, that's a party you're not invited to.
- 17 T Yeah. Right. OK.
- 18 SS [together] [buzz] Did that happen? | It happened to me. | I want it to be a nice person. So I got them

a gift anyway, 'cause I knew you when their party was.

19 T That's really interesting. But again, this is what we're talking about. It's *[pause]* it's when people in the world are thinking about the consequences of their actions. Alright? But they're presented with something. They're presented with a problem, that's the difference. So, here's the situation, but it could be a problem because they're wrestling with, you know: "What do I need to do? I don't necessarily know". Let's take this for example. Who wants to read? You can take care of it. Go for it.

20 S Jim [generic name] has the responsibility of filling a position in his firm. His friend Paul has applied and is qualified but someone else seems even more qualified. Jim wants to give the job to Paul but he ...feels? Fells?<sup>549</sup>

21 T Should be.

22 S ... Believing that he ought to be impartial, unbiased, that's the essence of morality he initially tells himself. This belief is however rejected as Jim resolves that friendship has a moral importance that ...and perhaps even requires partiality in some circumstances. So he gives the job to Paul. Was he right?

23 T Good. Ok, so let's break it down even further. He has a job at his firm. It's his firm. He has a friend. His friend's called Paul. Now Paul is qualified for the position, so he gets his curriculum verite or his resume goes, ah, yeah, it's Paul. I know he's qualified. I know where he's worked before. And, hang on, here's another one, oh this person is more qualified. But then he starts thinking about it and that friendship. All right? So friendship could be in the list of duties, shouldn't it? That we often associate with being a person in the world. Duty to other people and especially friends. In other circumstances do we help friends out?

24 SS *[unison]* Yes.

25 T Yeah, here's a person. Who is a friend, who is qualified for the job? And he comes to the idea saying to himself: "Well, you know what? Friendship is really morally important and therefore I'm going to give the job to Paul". Was he right to right to do so or not? That the question. I want you to take now three minutes to write down a response and we'll hear those then.

26 S Results?

---

<sup>549</sup> There is a spelling error in the text that the student is reading. The teacher confirms the correct pronunciation of the word "feels".



27 T No, discussion, we can discuss after, please. Go. And I'm looking up a podcast for consequentialism... *[ahem]* [*slowly*] say consequentialism today.

28 SS *[buzz]*

29 T Don't discuss.

30 C *(silence)*

31 T Start writing.

32 SS *[buzz]*

33 T *[three minutes later]* Okay that's time. What have you got in the front there? Do you think Paul [generic name] was right? OK. Raise your hand if you thought: "Ok, yep, Paul was right to give the job to his mate". Let's hear from these advocates that, you know, Jim was right to give it to Paul. Let's take away down the front.

34 S *[reading]* All right, so Jim already knows and is friends with Paul so he can trust him to do a good job with it. The other person is more qualified but they may not be a trustworthy or hardworking or someone he already knows.

35 T OK. So the idea is we don't really know the person on paper, right? *[um]* So, we do know what Paul is like, in you know his private life. He is a trustworthy, therefore perhaps he's more trustworthy than just employing someone on paper. OK. *[um]* What's another response why he was right to employ him?

36 S *[reading]* Jim was right to do so there's actions in line Paul his friend. Jim has a responsibility to comply with the company's policy. Although Jim decides that he also has a responsibility to maintain his friendship. I didn't write this down but the other person may be over qualified and may just leave after-

37 T Yeah, ok. This person's over-qualified therefore wouldn't be sticking around for the firm that long. That's interesting inference. One more for why we should *[um]*, you know, he was right to employ Paul, one more? C'mon, my cells are dying.

38 SS *[together] [indistinct talking]*

39 T Yeah. All right, let's flip the script then. What have we got? So you had that he was wrong, why was he wrong to do so? Yep.

40 S *[reading]* Jim was incorrect in his decision. Friendship does have certain responsibilities which should be fulfilled. But when someone who has likely worked harder than Paul, someone who likely deserves the position more, was turned down all for blind reason of friendship, that other

person should have got the job. It is completely unfair. Also, if Paul finds out he was picked for the irrational reason, he may be unhappy with Jim in his position (and friendship?). Moreover, the firm and all the employees under that firm could benefit...

41 T Yeah. OK. So you're looking at it from a very wide angle. It's not just about the friendship it's about what's best for the firm itself. OK so what's going to benefit the employee [um] employees as well? Yep.

42 S [ahem] The more qualified person would create a more professional relationship while Paul would have more like a friend type relationship. Due to the fact of like work ethic.

43 T Yeah. So is it a good thing mixing business with pleasure as they say? A friendship comes along, y'know, it's just two worlds colliding. I'm not sure it's the best thing. Last commentary. Yep?

44 Zak I was going to ask what you thought.

45 T What I thought? [um] I would probably think that he is um wrong to do so. I would say that is what's being discussed there, but he has an obligation to the firm instead of his friendship. Who's to say that there isn't going to be another position opened up in six months time?

46 Zak There will be.

47 T All right.

48 SS [buzz]

49 T If he employs the person that's more qualified maybe he will have more professional networks opened up. Because if you knew Paul in his personal life, you would know where he's come from and maybe there is not new connections. There's no new linked in qualities. But if you employ someone you don't know there are new opportunities there. And therefore I think I would go that way. OK. [um] And that is what I mean by moral dilemma. In the book there are characters that are faced with similar situations. They have to think about the the right thing. They have to think about their duty to other people. Do you understand? All right, so your short story has to get in touch with these dilemmas. They have to meditate over a problem. OK? And that is at the heart of the [um] the task. So if you're just writing something random, it's not going to do well. So get out your task sheets please.

50 SS [together] [indistinct talking]

51 T OK. And your homework was to both, write down a couple of ideas for your short story and the other was to find more ethical dilemmas, OK? So can we take care of that now? So I want people to offer up some ethical dilemmas they found over the weekend. Yep? You'll get one in a minute.

Hello.

52 S ...he could have looked for a more, like he chose to go back and sit down.

53 T So which character? Be specific? So we need to be talking about characters. Whereabouts is it in the book? Yep. So Auggie, yeah, he's confronted with a situation about, I guess it's a material thing. All right? So he's a bit worried about a really expensive hearing aid. He could have an opportunity to go back and find them but he doesn't do that. So yes you could formulate a story around, you know, choosing not to, I don't know, [uh] honour some expensive item. All right. Because it will put your parents out of pocket. These things would have cost thousands of dollars. All right. Now what do his parents say about him losing the hearing aids?

54 S They weren't mad.

55 T They weren't mad because it's his first adventure out. Really. Yep.

56 S When Olivia is deciding whether to tell Auggie and their parents about the play that they have.

57 T Yeah, that's, that's a good one actually. Can you explain that just in general terms, what happened? A little bit more information.

58 S I'm pretty sure Olivia didn't want had this whole persona about her in junior school, that he was the person with a deformed brother. And she didn't want that to happen again in her high school.

59 T Why, do you think?

60 S Because it was like her stereotypical thing that everyone think about when they saw her. That would be like a conversation that people bring up.

61 T Yeah, and she wanted a fresh start. This is an opportunity because it's a new school. So she didn't want to tell people about the play. So what happened then? Did she [uh]... so there's a conflict in the family. Right. And then that's just before the dog died, I do believe. Yep, there's a fight in the family. But that's a really good example. Now, you think about it. So you've got Olivia who has a duty, perhaps, to her family to offer up the truth. The situation came up where she's at a new school and she's wanting the consequences of her actions to be [uh] to be good for her. Were they necessarily good for the family?

62 S No.

63 T No. All right. So she had chosen, she had made a decision and that was the drama behind it. Okay, the family got really upset that she wouldn't want to include them. [um] Of course did she have a reason why, that was legitimate? I'd say yes. Ok? So we make these all the time. We estimate what the consequences are and we just go along for the ride. Could I have one more dilemma? Yeah.

64 S *[um]* via bringing over Justin.

65 T Why is that such a dilemma?

65 S Her younger brother. And also her introducing Justin to her younger brother who has affirmation deformities, Justin could just up and leave, or Justin could straight up insult...

66 T Mm-hmm. He could. Whose perspective are we looking at this from though? Is it Justin's perspective or is it Olivia's?

67 S Olivia's.

68 T Olivia's. So already you have Olivia being a very interesting character when you're breaking down these moral dilemmas. OK? So just think about the morality of it, what the right thing to do is what the wrong thing to do is. Now was it right for her to bring a boyfriend around to meet August?

69 SS *[together]* Yes... | Yes.

70 T Yeah. I think so. Ah what was the other one that you had? The hand up?

71 S I don't know if we had Amos and the others standing up for August.

72 T Absolutely. Uh, so you have Amos at the end finally sticking up for him. He could very easily not have done that and that's fine. OK. So at the moment you should have a list of dilemmas in your book because your short story is going to be predicated, based off, one of those ideas. OK? It doesn't have to be a re-telling of it, just: "Oh, that's similar, I've got my idea on that". Yeah.

73 S *[inaudible]* about that slightly.

74 T Slightly fantasy. I would have to conference with you about that. Slightly fantasy, / what do you mean by that?

75 S Consequences of their actions on their body. It's kind of like if you say something bad, then there's going to have like real damages on you as a person.

76 T Oh I see, I see, I see, I see. That's interesting. Like of like Pinocchio when he lies his nose grows. Oh, I yes, it could. It could possibly; obviously I like to conference with you about it. OK, so before I let people go, let's just cover what we've got so far. So in your book you should have a sizzling start, all right? Now I'm not sure if that was about the haunted house or the dentist, but you should have a sizzling start. Moreover, you should have dialogue, dynamic dialogue that was between the irate customer and a checkout personnel. Now, one other thing I want people to be very much aware of, tension, the tightening of tension. And let's do something in real time today. OK? So what I mean by that is you're going to help me generate an idea *[um]* and then you can start thinking about how you can put it into a plan. So we know the structure of a short story. OK?

That's what I want it to be. Now last lesson you looked at Jake's pig and you should have a map in your book because you've identified. Yep, so that cognition is below creation. You've identified now you can create. Let's see if we can actually do this now. Now, one of the dilemmas we had, I liked the idea of lying to your parents [*um*] lying to your parents so you can get satisfaction or disassociation from your brother who's got a facial deformity. So the idea is like lying to please oneself. Now that's the dilemma that was from the book. OK? Now if you pick that and you wanted to put it into a story, this is where people are going to stumble. Now this is me trying to help you out. So pick up your ears. So we've got the idea of lying to please oneself and we know where that comes from in the book. All right? But, let's see if we can come up with a story that shows this section of it. It's tightening of tension. This is where people don't do so well. They've got sizzling starts; they've got an ending, but nothing there that really wants people to read on. And it's that tightening of tension that engages the reader. OK? So, let's go. Lying to please oneself. This is off the top of my head; it's this easy. So just say you have got schoolboy and this schoolboy is being called into the Principal's office.

77 SS [*buzz*]

78 T If you speak again, I'm going to be offended. All right, so you have got the schoolboy, principal's office. So here I've got character, yep? So I've got one, and Principal, characters times two. When you are drafting your work I don't want any more than four characters. If you have more than that you're going to lose me. All right, now you're thinking, it's set at a school there's heaps of people at school, that becomes one character, that the crowd. So if you've got like a crowd of people, that's one character. Do you see what I'm saying? All right? OK. So, you got a schoolboy, principal's office, I got a setting. My setting is particular; I can describe that setting. And it starts, of course, with a sizzling start; I'm going to be using dialogue. Because this boy has been accused of doing something wrong. OK? He just doesn't know he's been caught yet. All right? What's he done? He's been graffitiing<sup>550</sup> the boys' toilets. Now he thinks he's there because he's getting an award. And that award is kind of true because he was in contention to get, I don't know, the maths award. He's quite smart but he's quite devious as well 'cause he's bored in maths. So this character has got some backstory. Now, to tighten the tension I want it to be mystery. Ok? So he doesn't

---

<sup>550</sup> It means he has graffitied the toilets at school. In English the word "graffiti" is used as singular and plural (graffiti + ing = 2 letter "i"s next to each other =graffitiing).

necessarily know why he's there but he thinks he's there because he is getting the award. Now of course, as it goes up, he's going to have a surprise. I've got two types of tension here – mystery – “I don't why I'm here” and “Oh, there's a surprise”. And the surprise is going to be the principal talking about [um] the toilet, all right? The toilets and how there's graffiti. So can you see how's there's interaction between these two and there could be tension. And the tension comes from the dialogue. OK? Hey, remember you're only writing 500 words max. Now, there's going to be a climax here, and that climax is going to link to that, right? He's lied so far. He's lied. He's lied. He's lied. [um] because “Do you know why you're here?” “Oh, maybe” “Have you heard about what's happened in the boys' toilets?” - surprise. [um] Where were you in Period 3 yesterday? [um] here's an opportunity to tell the truth. “I was at the library” – lie. “Oh that's not what I heard, I heard that you were spotted<sup>2</sup>. Here's an opportunity to tell the truth. Lie. So again, you've got the situation and the consequences of their action. OK? And then the climax could be the Principal doesn't know it was him, or I don't know, or maybe the Principal does know or the Principal says: “Look, we know was your friend that did it”. OK? “We know it was Toby”.

79 SS [together] Ohhh... | Come on... | Disappointed.

80 T So here is the most, yeah, think about it. Here is the climax; here is the opportunity for him to tell the truth. But, he lets his mate take the fall. Can you see how we've got tension, tension, tension, tension, tension, right up until it's his friend, and he lets his friend take the fall because he wants the maths award or whatever. But it's that sort of tension that you need in your work that's going to make a successful story. All right? There's no lag in there because you've only got 500 words. Do you understand? Now that story just came off the top of my head. Just then, that's because I'm in Grade 8 but again, it's because you know the formula. If you were to make a cake, you know how to make a cake because there're certain ingredients. I can do this until the cows come home because it's just a formula. You need to know that formula. The only thing that I had trouble with on the spot, was going (pause) “How do I think about the dilemma from the book?” Now of course, that dilemma was about Olivia. Every time her parents were saying: “Hey, so how's school?” “Shut up, I'm going to go to my room now” or “Hey, are you in a play?” “No”. It's different sort of characterisation but it's the same thing; lying to please oneself. Any questions about that?

81 SS [together] Nope. | No. | [silence]

82 T Good. Now, your job this afternoon is to one, either conference with me about your story because you've got 5 ideas. If not, I hope you've got 3. If you come to me with one I'm going to send you

packing because you haven't done your homework. All right. If you want my help or input and get a tick/tip on your task sheet then you have to have done your homework. You are to bring your task sheet out the front and I will give you a tip if I'm satisfied with you actually thinking about your own work. Ok? If you're not conferencing with me you are generating ideas. If you are not generating ideas then there are short stories at the back of the room so everyone's occupied. Capiche? You have 25 minutes to do so. I'm just going to take the roll<sup>551</sup>. I'll take the roll and then we'll just go from there. Yep? Let's do this in alphabetical order today.

83 SS [buzz]

84 T [whistle] Hello! If you think that I'm going to permit that level of activity, all right, in terms of your vocal output, you talking just gallivanting around, that's not going to happen. I need to conference with people that means it takes two to listen, two to talk. I don't want to hear you, so I suggest to Emma [student name] you move down here, now! Zak [student name] you move over one. All right, you're either working on your story or you're reading. Talk to me.

85 SS [buzz]

86 T So, it's saving your friend or yourself, so it's based on the end of the story, right? Amos, and whatnot, right?

87 S Yeah. [inaudible]

88 T It's a good idea, it's cool.

89 S [inaudible] -

90 T Sounds very very complicated, but it's a good idea. What's based on? What part of the book?

91 S You can see the tension. A millionaire who has a car accident.

92 T So, maybe, but you've got the security -

93 S [inaudible]

94 T [inaudible]

95 C [↑loudly] [buzz]

96 T Go away and you have think about it. [inaudible]

97 Toby [inaudible]

98 T [laughing] [inaudible]

99 Toby [inaudible]

---

<sup>551</sup> "Taking the roll" means to check the students attending class today. So the teacher is checking the roll, or list, of students who should be in class.

100 T Go on.

101 Toby *[inaudible]*

102 SS *[buzz]*

103 T You have to think about what's inside. What's based on?

104 Toby *[inaudible]*

105 T *[inaudible]* You should be more realistic... so what's he's doing?

106 Emma He's changing in the same room.

107 T Good story... yes, it's interesting. Next.

108 SS *[↑loudly] [buzz]*

109 S *[inaudible]*-

110 T *[inaudible]* What's your idea?

111 S My idea is *[inaudible]*

112 T Yes, but it don't make any sense *[inaudible]* All right.

113 SS *[↑loudly] [buzz]*

114 T *[whistle]* That's that. You've farted around long enough! Those I have conferenced with you are working on your story. For those who I haven't conferenced with you are either silently reading, there is material at the back, or you are trying to plot and plan your short story. So, gone are the days of you just talking about baffle, gaff, and waffle. Do you understand me? Because I can't hear the people I'm conferencing with. It has to stop there..

115 C *[silence]*

116 T *[inaudible]*

117 S *[inaudible]* Thank you.

118 T *[inaudible]* Where are these things originally in the book?

119 S *[inaudible]*

120 T Give me some dilemma here.

121 S *[ahem]* share the choose between telling Jack or saving the friendship *[inaudible]*.

122 T That's very extreme! *[ahem]* I like the dilemma to say or don't say the truth, that's the problem. Do you tell the truth to a person, maybe the truth that they want to hear or something like that? Got it?

123 S Yeah.

124 T Good. Next?

125 S *[inaudible]*



126 T OK... *[inaudible]* You know what I mean?

127 S Yeah.

128 T What's the reason why do it? OK? That's the dilemma, OK? Here it's just: "I want to do this", OK?

129 S OK.

130 T Delphy [student name]?

131 Delphy *[Ahem]* ...find a homeless guy...

132 T Find him where? Find him in the back of the car?

133 Delphy You see someone, like sitting down. *[pause]* eventually they are forced to come to work earlier or stop helping the homeless guy. And then another one is you and your friend has to apply for a job but you lied to him and said you didn't do it.

134 T Why did you lie to him?

135 Delphy Because they really wanted it *[pause]* and then you end up getting the job and you have the choice to tell them the truth like what job you've got or tell a lie and say you didn't do it. And then another, a family has to pay a lot of money for someone to, like, cure a disease, and then they're running out of money and they are very poor and they have an option to *[pause]* stop what they're doing...

136 T *[mh]* They're all pretty good. What was the second one again? *[inaudible]* Oh the job. What job? There's a lot of stuff...if you don't know the job it's going to be difficult to write. So what if you do something a bit more simple. So what if you do something like, you've got a mate who likes someone. Secretly you've been seeing them for 6 months, you haven't told your mate and he's thinking about asking them to the formal. Do you tell your mate because -

137 Delphy That's true.

138 T It'd be easier because you'd probably know about that because it's high school life compared to jobs. Like, what job? *[inaudible]* You'd need to make it really compact; it's only 500 words. OK? Good luck. A couple more. If I haven't conferenced with you today then it will be next lesson.

139 S OK.

140 T Ideas?

141 Toby *[inaudible]* He's ordered a ring online and when it gets shipped to him it's the wrong ring, and then he has to do something.

142 T *[inaudible]* I think it's more plausible that there's human error. He goes to the store, s he's pre-ordered a ring, that the person behind the counter has stuffed up and he's got a ring that's worth a lot and the dilemma is, 'Here's your hundred-thousand dollar ring back' or, he takes it. Or he gets to the car park with it and then decides no that's the wrong thing to do. What does he do? That's more plausible than someone with a packet of cornflakes walking around... *[inaudible]*

143 S7 OK.

144 T Bye. Crystal [student name]. OK, ideas? Talk them through with me.

145 SS *[inaudible]* | *[buzz]*

146 T Someone who pretends to be friend with someone? This one? Someone pretends to be friend with someone to... repetition... what's that?

147 Crystal Reputation.

148 T Reputation? Explain.

149 Crystal *[inaudible]*

150 T Someone pretends to be friends with someone, who's reputation? So his friend tries to protect his reputation. What does it mean? Why would you do that? Dilemma? You know? You know what I mean. Just say: He's going... he's going... his friend to protect his reputation... / do you understand what more dilemma is?

151 Crystal Yeah.

152 T You do? All right, explain what it is, please.

153 Crystal *[ahem]*

154 T It says here, right? The situation, which a difficult choice has to be made. I don't see any difficult choice, is it a difficult choice? Maybe. Here, between two courses of action either of which entails transgressing moral principles. to do or not to do *[pause]* there's no real character there. You need to think why this person would punch this person? Give me the story. I need more of an idea. I need that for next lesson otherwise you're going to be a week behind. Got it?

155 Crystal Yes.

156 T *[inaudible]*

157 S *[inaudible]*

158 T OK, good. [*↑loudly*] All right, focus, that's three o'clock. [*um*] I haven't seen half of you, but half of the halves I have seen today don't have a story, therefore they haven't done their homework and

you have put yourself behind. Yeah, I'm not sure what you're doing for other subjects, but this is a priority. I want a draft as early as next week. So if you have not got your task sheet ticked off then that's a problem. You can see me [um] during your own time as well, if you go: "Hey, I've got no idea. You haven't called to conference with me. I want to do this". But coming to me with a very, very vague idea is not going to do you any service. All right, thank you. I'll see you soon.



# ALLEGATO F

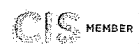
## Documento curricolare di riferimento delle lezioni australiane di Lingua Inglese ("task sheet")



High School

Year 8 English

Semester 2, 2019



### Unit 4 Task 1 – "Choose Kind": ethical dilemmas in texts

|                  |                  |
|------------------|------------------|
| Student name:    | Class:           |
| Teacher name:    |                  |
| Date handed out: | Date due: Week 7 |

| Conditions                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------|------------------|------------|
| Duration                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | 3 weeks' notice of task                                                                                                                          |        |               |                  |            |
| Mode                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | Written                                                                                                                                          | Length | 400-500 words | Individual/group | Individual |
| Other                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>To be completed in class and at home</li> <li>One draft allowed</li> <li>Purpose: To entertain</li> </ul> |        |               |                  |            |
| Resources                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | Text: <i>Wonder</i>                                                                                                                              |        |               |                  |            |
| Context                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| In this unit, you have explored and analysed representations of ethical issues in texts. You have evaluated the ways in which authors use text structures, language features and literary techniques to influence and affect readers.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| Task                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| Create and edit a short story that explores an ethical issue presented in the novel <i>Wonder</i> .                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| To complete this task you must:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Identify an ethical dilemma presented in the novel</li> <li>Plan a short story using a narrative structure that uses language choices to engage a teenage audience</li> <li>Draft, edit and refine your short story</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                         |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| Checkpoints                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                   |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| <input type="checkbox"/> Term 4 Week 5: Teacher consultation of chosen ethical dilemma                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| <input type="checkbox"/> Term 4 Week 6: Draft copy due                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| <input type="checkbox"/> Term 4 Week 7: Submit final copy                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| Assessment objective/s                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                        |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| <b>Creating texts (productive)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Creates text understanding how the selection of language features can be used for particular purposes and effects.</li> <li>Creates texts combining ideas and language features from other texts to show how ideas can be expressed in new ways.</li> <li>Creates and edits texts to create specific effects, taking into account intended purposes and the needs and interests of audiences</li> <li>Creates texts demonstrating understanding of grammar, selects vocabulary for effect, and use of accurate spelling and punctuation.</li> </ul> |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| Authentication strategies                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>Your teacher will provide feedback on one draft only</li> <li>Your teacher will ensure class cross-marking occurs</li> <li>There is a Support Log available for this student</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                |                                                                                                                                                  |        |               |                  |            |
|                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |                                                                                                                                                  |        |               |                  | yes/no     |

Purpose of assessment: To explore an ethical issue from the novel *Wonder*

| Creating texts (Productive)                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |   |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|
| <p>Creates texts understanding how the selection of language features can be used for particular purposes and effects</p> <p>When creating and editing texts to create specific effects, they take into account intended purposes and the needs and interests of audiences</p> <p>Creates texts combining ideas and language features from other texts to show how ideas can be expressed in new ways</p> <p>Demonstrates understanding of grammar, selects vocabulary for effect and uses accurate spelling and punctuation</p>                                                                |   |
| <p>▲ Makes deliberate language choices to engage the reader and evokes an emotional response</p> <p>Uses language features (e.g. figurative language, symbolism) for effect</p> <p>Uses a variety of sentence types for effect (e.g. <i>Red, White and Blue</i>, <i>Ing-start</i>, <i>Ed-start</i>)</p> <p>Uses accurate spelling of a range of challenging words</p>                                                                                                                                                                                                                           | A |
| <p>▲ Creates a short story that considers the interests of the reader when exploring an ethical dilemma</p> <p>Uses a variety of accurate punctuation including dialogue and apostrophes</p> <p>Uses accurate spelling of a range of challenging words</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                      | B |
| <p>▲ Creates a short story combining ideas and language features from other texts, showing how ethical dilemmas can be expressed in new ways</p> <p>Creates and edits texts taking into account intended purposes and the needs and interests of audiences</p> <p>Creates texts combining ideas and language features from <i>Wonder</i> to show how ideas can be expressed in new ways</p> <p>Demonstrates understanding of grammar, selects vocabulary for effect, and uses accurate spelling and punctuation (accurate sentence boundary punctuation and capitalisation of proper nouns)</p> | C |
| <p>▲ Creates a simple short story</p> <p>Demonstrates inconsistent grammar and spelling of common and simple words</p> <p>Uses inconsistent punctuation</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     | D |
| <p>▲ Writes sentences</p> <p>Demonstrates variable understanding of grammar, punctuation and inconsistent spelling of common and simple words</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               | E |
| <p><b>Feedback</b></p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |   |

# ALLEGATO G

## Prova di valutazione al termine delle lezioni italiane sui flussi migratori

VERIFICA MODULO DI CITTADINANZA E COSTITUZIONE – I Z - 14.3.2019 – Nome.....

### Rispondi ai seguenti quesiti:

1. La “prima colonizzazione greca”:
  - a. riguarda la migrazione di gruppi etnico-linguistici greci, Eoli, Ioni e Dori, che tra l’XI e il X sec. a.C. si stanziarono nella parte meridionale della penisola balcanica e lungo le coste dell’Asia minore;
  - b. riguarda la migrazione di gruppi etnico-linguistici greci, Eoli, Ioni e Dori, che tra l’XI e il X sec. a.C. si stanziarono in Italia meridionale e in Sicilia alla ricerca di nuove terre da coltivare;
  - c. riguarda la migrazione di gruppi etnico-linguistici non Indoeuropei, gli Eoli, Ioni e Dori, che tra l’XI e il X sec. a.C. si stanziarono nella parte meridionale della penisola balcanica e lungo le coste dell’Asia minore;
  - d. coincide con la prima espansione di genti greche a partire dal 1500 a.C. durante la quale i Micenei mossero guerra contro Troia per controllare i commerci sul Mar Nero.
2. La “seconda colonizzazione greca”:
  - a. è un grande movimento di espansione collegato alla migrazione di gruppi etnico-linguistici greci – Eoli, Ioni e Dori - avvenuto tra l’VIII e il VII sec. a.C. lungo le coste dell’Asia minore
  - b. riguarda il flusso dei commerci controllati da Creta attraverso la sua egemonia marittima detta “thalassocrazia” durata fino al XIV sec. a.C;
  - c. è un grande movimento di espansione in un certo senso collegato allo sviluppo delle póleis avvenuto tra l’VIII e il VII sec. a.C. e ha portato alla fondazione di colonie dal Mediterraneo al Mar Nero;
  - d. è un movimento migratorio avvenuto tra l’VIII e il VII sec. a.C. finalizzato alla fondazione di colonie commerciali dal Mediterraneo al Mar Nero completamente dipendenti dalla madrepatria.
3. Nell’Impero Romano, il “limes” (termine che originariamente significa “sentiero, strada”) rappresenta:
  - a. la linea fortificata a difesa delle province imperiali dai terre dei “barbari” che comprende l’insieme delle frontiere artificiali;
  - b. la linea fortificata a difesa delle province imperiali dai “barbari” che comprende l’insieme delle frontiere naturali e artificiali;
  - c. l’insieme delle frontiere naturali che dividono i territori dell’impero romano dai “barbari”;
  - d. l’insieme delle frontiere naturali e artificiali che dividono i territori dell’impero romano dall’impero dei Parti.

4. Una delle principali linee di frontiera dell'Impero Romano è il "limes" reno-danubiano che si estende dalla Germania attraverso l'Austria e l'Ungheria fino al Mar Nero. Lungo questo confine nel I-II sec. d.C. cominciano a premere le popolazioni germaniche per entrare nei territori dell'impero. In epoca contemporanea quali regioni di questo antico confine sono di nuovo oggetto di flussi migratori?
  - a. Il confine tra Austria e Germania;
  - b. Il confine tra Ungheria e Serbia;
  - c. Il confine tra Ungheria e Slovenia;
  - d. Il confine tra Austria e Italia.
5. Quale decisione ha caratterizzato la politica estera dell'Ungheria nel secondo decennio del XXI secolo in merito al problema dell'immigrazione?
  - a. Nel 2015 Viktor Orban ha fatto erigere una barriera alla frontiera tra Ungheria e Serbia per bloccare gli immigrati clandestini; inoltre, il primo ministro ungherese ha intrapreso varie misure per ridurre i livelli di rifugiati e per opporsi a quote obbligatorie a lungo termine imposte dalla UE sulla redistribuzione dei migranti;
  - b. Nel 2015 Viktor Orban ha fatto erigere una barriera alla frontiera tra Ungheria e Slovenia per bloccare gli immigrati clandestini; inoltre, il primo ministro ungherese ha intrapreso varie misure per ridurre i livelli di rifugiati e per opporsi a quote obbligatorie a lungo termine imposte dalla UE sulla redistribuzione dei migranti;
  - c. Nel 2015 Viktor Orban ha fatto erigere una barriera alla frontiera tra Ungheria e Serbia per bloccare gli immigrati clandestini; tuttavia, il primo ministro ungherese non si oppone a quote obbligatorie a lungo termine imposte dalla UE per l'accoglienza di rifugiati politici;
  - d. Nel 2015 Viktor Orban ha fatto erigere una barriera alla frontiera tra Ungheria e Slovenia per bloccare gli immigrati clandestini; tuttavia, il primo ministro ungherese non si oppone a quote obbligatorie a lungo termine imposte dalla UE per l'accoglienza di rifugiati politici
6. Quando è nato l'UNHCR e per quanto tempo doveva durare in origine il suo mandato?
  - a. Nel 1943, dopo l'armistizio dell'8 settembre, e il suo mandato si sarebbe esaurito in un anno;
  - b. Nel 1943, per aiutare gli sfollati dei paesi europei in guerra, e il suo mandato sarebbe dovuto durare fino alla fine del conflitto;
  - c. Nel 1945, alla fine della guerra per aiutare i cittadini europei costretti ad abbandonare le loro case durante il conflitto, e il suo mandato doveva durare fino al dicembre del 1950;
  - d. Nel 1950, per assistere i cittadini europei fuggiti dalle loro case durante il conflitto, e il suo mandato era inizialmente previsto per tre anni.
7. Cosa determina la Convenzione di Ginevra del 1951 in merito all'operato dell'UNHCR?
  - a. La regolazione dei flussi migratori in Europa dai Paesi più martoriati del conflitto ai Paesi più ricchi;
  - b. La definizione dello status di rifugiato, i diritti ad esso concessi anche senza la convenzione, la posizione giuridica;
  - c. Le strategie dei Paesi contraenti per accogliere gli apolidi provenienti dai Paesi europei conquistati dal terzo Reich e per reinserirli nella patria di origine;
  - d. Le strategie seguite dai Paesi contraenti per reinserire i rifugiati politici nei Paesi di provenienza nel più breve tempo possibile senza accoglierli a proprie spese.



8. Secondo la Convenzione di Ginevra del 1951:
- gli Stati contraenti in merito all'istruzione primaria devono assicurare ai rifugiati lo stesso trattamento concesso ai loro concittadini;
  - gli Stati contraenti in merito all'istruzione primaria devono assicurare ai rifugiati la fornitura dei libri di testo;
  - gli Stati contraenti in merito all'istruzione primaria devono assicurare ai rifugiati la presenza di una mensa gratuita;
  - gli Stati contraenti in merito all'istruzione primaria non sono tenuti ad assicurare lo stesso trattamento concesso ai loro concittadini.

9. Gli apolidi sono:
- coloro che lasciano per propria scelta in via definitiva il luogo di vita abituale per trasferirsi altrove;
  - migranti costretti a lasciare il proprio paese in seguito a guerre, persecuzioni, catastrofi naturali;
  - cittadini stranieri che entrano in uno stato sprovvisti di autorizzazione;
  - individui che nessuno stato considera suoi cittadini e cui non vengono concessi nazionalità e diritti ad essa collegati.

10. I richiedenti asilo sono:
- tutti i migranti che giungono in un Paese diverso da quello di origine;
  - tutti i profughi che giungono in un Paese straniero spinti da guerre, persecuzioni, catastrofe naturali;
  - coloro che, giunti in un Paese diverso da quello di origine e avanzata richiesta di asilo, sono in attesa della decisione del Paese ospitante del riconoscimento dello status di rifugiato;
  - migranti in attesa di entrare in un Paese diverso da quello di origine, poiché esso ha deciso di limitare le “quote di ingresso”, ossia il numero massimo di stranieri ammessi nel suo territorio.

11. Descrivi il fenomeno della “migrazione interna” e spiega se l'Italia lo ha conosciuto.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

12. Quale programma viene attuato dalla Germania nei confronti dei migranti per favorirne l'occupazione?

..... 400 euro/mese, 30 euro/dì, corsi lingua, strutture accoglienza, impegnarsi a formarsi per lavoro e a cercare lavoro, pocket money 135 euro da spendere liberamente

.....

13. Quali sono le principali cause del fenomeno della migrazione?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

14. Quali provvedimenti vengono previsti nel decreto-legge 113/ 4 ottobre 218 (Disposizioni urgenti in materia di protezione internazionale e immigrazione, sicurezza pubblica ...) in merito al problema dell'arrivo dei migranti in Italia?

..... aumento reati, introduzione commissione su cause immigrazione,  
revoca cittadinanza se si delinque, espulsione sospetto terrorismo

15. Quali furono le condizioni dei migranti italiani arrivati in USA nel corso delle migrazioni tra Ottocento e Novecento?

..... Ellis Island quarantena navi, viaggio, malattie, morti

Punteggio:

quesiti 1-10: un item = 0,5 (totale 5)

quesiti 11-15: un item=1 (totale 5)

Voto ..... / 10