

Educazione alla cittadinanza globale

Vulnerabilità educativa nel contesto dell'occupazione prolungata a Gaza¹

di Lucia Cappiello e Radwan Abu Rukba

L'articolo propone una riflessione sul ruolo della geografia nell'ambito dell'educazione alla cittadinanza globale, evidenziando il contributo che questa disciplina può offrire nel fornire gli strumenti interpretativi necessari a comprendere le dinamiche della contemporanea congiuntura geopolitica, con particolare riferimento al conflitto in corso a Gaza. Il contributo interpreta la vulnerabilità educativa come un fenomeno multidimensionale, prodotto dall'interazione tra configurazioni territoriali, indebolimento delle istituzioni e disuguaglianze sociali. In questa prospettiva, lo scolasticidio viene analizzato come un processo di progressiva disgregazione dell'intero ecosistema educativo, i cui effetti compromettono il benessere degli studenti e l'effettivo esercizio del diritto all'istruzione.

Global citizenship education: educational vulnerability in the context of long-term occupation in Gaza

This article reflects on the role of geography in global citizenship education, highlighting the contribution that the discipline can make by providing the interpretive tools needed to understand the dynamics of the contemporary geopolitical landscape, with particular reference to the ongoing conflict in Gaza. The article conceptualizes educational vulnerability as a multidimensional phenomenon arising from the interaction between territorial configurations, institutional weakening, and social inequalities. Within this framework, scholasticide is examined as a process of the progressive disintegration of the entire educational ecosystem, whose effects undermine students' well-being and the effective realization of the right to education.

Educazione alla cittadinanza globale

Nel quadro delle attuali trasformazioni geopolitiche, segnate da conflitti armati, crisi umanitarie, fenomeni migratori forzati e disuguaglianze socio-economiche, il pensiero geografico, nella sua funzione interpretativa e formativa (De Vecchis, Giorda, 2018), può offrire gli strumenti per osservare i processi di trasformazione che interessano i territori. La crescente interdipendenza tra contesti locali e dinamiche globali rende infatti indispensabile lo sviluppo di competenze critiche capaci di cogliere la complessità del mondo contemporaneo (Turco, 2010) e di comprendere le relazioni che interconnettono fenomeni, luoghi e popolazioni a diverse scale spaziali.

L'educazione alla cittadinanza globale, attraverso l'analisi delle dinamiche della globalizzazione e dei processi interculturali, favorisce un progressivo riposizionamento dell'individuo da una prospettiva prevalentemente autocentrata a una dimensione relazionale e interdipendente (UNE-

SCO, 2015). La geografia assume un ruolo centrale nello sviluppo del pensiero critico, nella costruzione della consapevolezza spaziale e nella comprensione delle molteplici interazioni tra società e ambiente, contribuendo alla formazione di cittadini e cittadine attivi più responsabili e consapevoli delle sfide locali e globali (Bissanti, 2005).

In tale contesto si inserisce il dibattito nato all'interno dell'insegnamento di Geografia, del Corso di laurea in Scienze della formazione primaria, presso l'Università degli studi della Basilicata, che ha tentato di avviare un approfondimento sulla questione israelo-palestinese², in linea con la mozione "Per un'educazione alla cittadinanza globale consapevole: la geografia di fronte al genocidio e allo scolasticidio in Palestina", approvata durante il 67° Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia.

L'educazione alla cittadinanza globale mira a sviluppare conoscenze, competenze, valori e atteggiamenti che consentano agli individui di con-



tribuire alla costruzione di società più giuste, inclusive e sostenibili con l'obiettivo di integrare differenti livelli di cittadinanza all'interno di una prospettiva fondata sulla responsabilità condivisa e sulla consapevolezza delle interconnessioni planetarie (Leonardi, 2024).

La prospettiva transcalare, propria dell'apparato teorico disciplinare, consente di comprendere come le questioni ambientali, le migrazioni, le crisi economiche o i conflitti armati siano il risultato di interrelazioni tra scale differenti (Morri, 2022). Il concetto di cittadinanza globale non si costruisce infatti in opposizione al locale, ma innesca una più profonda comprensione delle relazioni che collegano le due scale d'indagine, promuovendo il riconoscimento della diversità come valore, incoraggia il dialogo tra culture e favorisce lo sviluppo di atteggiamenti orientati alla solidarietà, alla giustizia sociale e al rispetto dei diritti umani (Banini, 2013; De Vecchis, Giorda, 2018). Per i futuri insegnanti della scuola primaria, tali premesse assumono una particolare rilevanza: formare cittadini globali significa infatti educare bambini e bambine a riconoscere le connessioni tra le proprie azioni e i processi globali e partecipare consapevolmente alla vita democratica.

La riflessione avviata rispetto al genocidio in atto a Gaza, ha messo al centro della discussione gli effetti di un'occupazione di lungo periodo sulla

popolazione locale, con un focus particolare sulla comunità studentesca, considerando anche le condizioni di intersezionalità che interessano alcune categorie della popolazione scolastica.

Le crisi umanitarie, i conflitti armati e le situazioni di instabilità politica tendono, infatti, ad accentuare fragilità preesistenti, generando effetti differenziati in relazione all'età, al genere, alla condizione socioeconomica, all'appartenenza culturale e alla presenza di disabilità o bisogni educativi specifici (Pasquinelli *et al.*, 2017; Varaso, 2025).

Differenti forme di vulnerabilità possono sovrapporsi e interagire tra loro, producendo condizioni di svantaggio particolarmente complesse. Per gli studenti e le studentesse con fragilità psicofisiche, la perdita o l'interruzione dei servizi educativi, sanitari e assistenziali, la discontinuità delle routine quotidiane e il venir meno delle reti di supporto familiare e comunitario, rischiano infatti di compromettere percorsi di crescita, inclusione e autonomia costruiti nel tempo attraverso un lavoro educativo costante.

Gaza: occupazione e vulnerabilità educative

Muovendo dalla prospettiva geografica delineata, comprendere la realtà educativa di Gaza richiede di andare oltre una descrizione del

Fig. 1.
Il Centro per
l'Autismo
IRADA prima dei
bombardamenti
(fonte: Associazione
IRADA).



Fig. 2.
Il Centro per
l'Autismo
IRADA dopo i
bombardamenti
(fonte: Associazione
IRADA).

conflitto armato per analizzare i processi spaziali attraverso i quali le disuguaglianze educative vengono prodotte e riprodotte. L'occupazione prolungata non rappresenta soltanto una condizione politica o militare, ma un processo territoriale che riorganizza continuamente lo spazio, la mobilità, le infrastrutture pubbliche e la vita quotidiana (Harvey, 2008; Soja, 2010). Tali trasformazioni incidono direttamente sulle opportunità educative, ridefinendo l'accesso alle scuole, alle università, ai trasporti, alla connettività digitale e alle altre risorse essenziali che sostengono l'insegnamento e l'apprendimento. Dunque, la disuguaglianza educativa a Gaza non costituisce semplicemente l'esito della distruzione provocata dalla guerra, bensì il prodotto cumulativo di processi geografici e politici di lungo periodo che limitano sistematicamente gli ambienti educativi.

Questa prospettiva geografica è coerente con gli studi critici che evidenziano come l'accesso alle opportunità e ai servizi pubblici sia organizzato spazialmente e non rappresenti un fenomeno socialmente neutrale. Il concetto di giustizia spaziale mette in luce come la distribuzione delle risorse, dei diritti e delle capacità istituzionali rifletta rapporti di potere più ampi operanti nei territori (Lefebvre, 1991; Soja, 2010). Nei contesti educativi, la giustizia spaziale non riguarda soltanto l'esistenza fisica delle scuole, ma comprende anche l'accesso equo ad ambienti di apprendimento sicuri, insegnanti qualificati, tecnologie educative e continuità istituzionale (Beach *et al.*, 2018). Quando tali condizioni spaziali vengono sistema-

ticamente compromesse, lo svantaggio educativo si radica strutturalmente nella vita quotidiana, anziché derivare esclusivamente dalle condizioni individuali o familiari.

La situazione di Gaza mostra come la frammentazione territoriale, le restrizioni alla mobilità, gli sfollamenti ricorrenti e l'erosione delle infrastrutture educative indeboliscano progressivamente la capacità istituzionale del sistema scolastico, limitando al contempo le opportunità degli studenti di partecipare con continuità ai percorsi di apprendimento. L'esclusione educativa emerge così come una condizione prodotta geograficamente, espressione di assetti spaziali diseguali piuttosto che di singoli fallimenti educativi (UNESCO, 2024; UNICEF, 2024).

Comprendere questo processo richiede inoltre di andare oltre la sola distruzione fisica degli edifici scolastici per analizzare la sistematica erosione dell'intero ecosistema educativo. Tale fenomeno è stato recentemente concettualizzato con il termine *scolasticidio*, che indica la distruzione delle istituzioni educative, delle infrastrutture della conoscenza, delle comunità accademiche e delle condizioni sociali che rendono possibile l'apprendimento (Office of the United Nations High Commissioner for Human Rights, 2024). Da una prospettiva geografica, lo *scolasticidio* deve essere interpretato come l'esito di una prolungata ingiustizia spaziale che frammenta gli spazi educativi, indebolisce la resilienza istituzionale e compromette la continuità dell'istruzione. In questa prospettiva, scuole e università danneg-

giate rappresentano soltanto la manifestazione visibile di una trasformazione territoriale più profonda che erode progressivamente l'educazione come bene pubblico (O'Malley, 2026).

Le conseguenze educative di tali processi, tuttavia, non sono vissute in maniera uniforme dall'intera popolazione studentesca. Gli studi sull'intersezionalità dimostrano che la vulnerabilità deriva dall'interazione di molteplici dimensioni sociali, economiche, politiche e personali, piuttosto che da singole categorie di svantaggio (Crenshaw, 1989; 1991). Nel contesto di Gaza, le esperienze educative sono modellate dall'interazione cumulativa tra sfollamento, povertà, disabilità, genere, disgregazione familiare e progressivo indebolimento del sostegno istituzionale, fattori che incidono sulla capacità degli studenti di accedere, partecipare e beneficiare dell'istruzione (UNESCO, 2020; UNICEF, 2024). Una prospettiva ecologica arricchisce ulteriormente questa interpretazione, riconoscendo che lo sviluppo educativo si realizza all'interno di sistemi interconnessi che coinvolgono famiglia, scuola, comunità e più ampi contesti politici (Bronfenbrenner, Morris, 2006). In condizioni di occupazione prolungata, le interruzioni che si verificano in uno di questi sistemi inevitabilmente si ripercuotono sugli al-

tri, generando dinamiche cumulative di svantaggio educativo che vanno ben oltre la semplice interruzione della frequenza scolastica.

Scolasticidio e ingiustizia spaziale

La vulnerabilità educativa a Gaza deve pertanto essere interpretata come una condizione dinamica che emerge dall'interazione tra ingiustizia spaziale, fragilità istituzionale e forme intersezionali di svantaggio, piuttosto che come diretta conseguenza del solo conflitto. Una simile prospettiva amplia le interpretazioni convenzionali delle disuguaglianze educative, riconoscendo come l'occupazione prolungata incida simultaneamente sulle condizioni materiali dell'apprendimento, sulla capacità istituzionale dei sistemi educativi e sugli ambienti psicosociali entro cui gli studenti crescono. La discontinuità educativa si estende così ben oltre la perdita di apprendimento o l'interruzione della frequenza scolastica, influenzando il benessere psicologico degli studenti, il senso di appartenenza, il coinvolgimento scolastico e le opportunità di partecipazione sociale (Fredricks, Blumenfeld, Paris, 2004; Betancourt *et al.*, 2013; UNESCO, 2024). Tali dimensioni si rafforzano reciprocamente: l'indebolimento delle istituzioni

Fig. 3.
Attività educative e
riabilitative presso
il Centro per
l'Autismo IRADA
(fonte: Associazione
IRADA).





Fig. 4.
Volontari del Centro
IRADA impegnati
nello svolgimento
di attività nei campi
per sfollati (fonte:
Associazione
IRADA).

educative riduce le opportunità di apprendimento e il sostegno sociale, mentre il deterioramento delle condizioni psicosociali compromette ulteriormente la capacità degli studenti di partecipare in modo significativo ai percorsi educativi. Di conseguenza, l'esclusione educativa deve essere intesa come un processo multidimensionale nel quale fattori geografici, istituzionali e individuali interagiscono nel plasmare le traiettorie educative nel tempo (Ramakrishnappa, 2025).

Questa prospettiva mette in discussione gli approcci che concepiscono l'inclusione educativa principalmente in termini di frequenza scolastica o di accesso fisico agli edifici scolastici. Sebbene il ripristino dell'accesso rappresenti un obiettivo fondamentale, un'inclusione autentica richiede ambienti educativi capaci di garantire continuità, partecipazione, benessere psicosociale e opportunità di apprendimento eque. L'inclusione deve quindi essere considerata un processo relazionale e sistemico, che dipende dalla resilienza delle istituzioni educative, dalla disponibilità di reti di sostegno sociale e dalle condizioni territoriali entro cui l'istruzione viene erogata (UNICEF, 2024). Nei contesti caratterizzati da occupazione prolungata e ricorrenti crisi umanitarie, tali dimensioni diventano inseparabili dalle più ampie questioni della giustizia e dei diritti umani.

Da questo punto di vista, la giustizia educativa emerge come una cornice concettuale centrale per ripensare sia la geografia dell'educazione sia l'educazione alla cittadinanza globale. Oltre alla promozione di valori quali la tolleranza, il dialogo interculturale e la consapevolezza globale, l'e-

ducazione alla cittadinanza globale può incoraggiare anche una riflessione critica sulle strutture geografiche, politiche e istituzionali che producono opportunità educative diseguali nelle diverse società (UNESCO, 2015). La geografia occupa una posizione privilegiata nel perseguire questo obiettivo, poiché consente agli studenti di analizzare le relazioni tra spazio, potere, disuguaglianza e cittadinanza, comprendendo come le esperienze locali siano inserite all'interno di processi globali più ampi (Banini, 2013; De Vecchis, Giorda, 2018; Morri, 2022). In tale prospettiva, la giustizia educativa diventa non soltanto un'aspirazione etica, ma anche un quadro pedagogico che connette inclusione, diritti umani, equità spaziale e partecipazione democratica.

Riflessioni conclusive

Nel loro insieme, le riflessioni proposte in questo contributo suggeriscono che la vulnerabilità educativa a Gaza possa essere compresa come l'esito cumulativo dell'occupazione di lungo periodo, dell'ingiustizia spaziale, dello scolasticidio e delle molteplici forme di svantaggio intersezionale che operano attraverso differenti livelli. Integrando tali dimensioni in un'unica prospettiva geografica, l'articolo amplia il dibattito sull'educazione alla cittadinanza globale, superando approcci prevalentemente normativi e orientandosi verso una comprensione più critica dei processi attraverso i quali le disuguaglianze educative vengono prodotte, riprodotte e vissute nei contesti di conflitto prolungato. Un simile approccio rafforza il

ruolo della geografia nel promuovere il pensiero spaziale critico e colloca la giustizia educativa come condizione fondamentale per la costruzione di sistemi educativi più inclusivi, equi e resilienti. In questo senso, l'educazione geografica e l'educazione alla cittadinanza globale possono contribuire a sviluppare una maggiore consapevolezza delle condizioni di vulnerabilità presenti nel

mondo contemporaneo e lo spazio geografico diviene il contesto privilegiato di osservazione e interpretazione delle relazioni che legano individui, comunità e territori, promuovendo la consapevolezza dell'appartenenza a una rete globale di connessioni e responsabilità condivise. ■

Sezione Basilicata

Bibliografia

- ASSOCIAZIONE ITALIANA INSEGNANTI DI GEOGRAFIA (AIIG), *Verso un'educazione alla cittadinanza globale consapevole: la geografia di fronte al genocidio e allo scolasticidio in Palestina. Mozione approvata nel corso del 67° Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana Insegnanti di Geografia*, 2024.
- BANINI T. (a cura di), *Identità territoriali. Metodi, esperienze, prospettive a confronto*, Milano, FrancoAngeli, 2013.
- BEACH D., GULSON K. N., DOVEMARK M. (a cura di), *Encyclopedia of teacher education*, Singapore, Springer, 2018.
- BISSANTI A., *Geografia attiva. Perché e come*, Lecce, Mario Congedo Editore, 2005.
- BRONFENBRENNER U., MORRIS P. A., "The bioecological model of human development", in DAMON W., LERNER R. M. (a cura di), *Handbook of Child Psychology*, 6ª ed., vol. 1, Hoboken (NJ), John Wiley & Sons, 2006, pp. 793-828.
- CRENSHAW K., "Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics", in *University of Chicago Legal Forum*, 1989, 1, pp. 139-167.
- CRENSHAW K., "Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color", in *Stanford Law Review*, 43, 6, 1991, pp. 1241-1299.
- DE VECCHIS G., GIORDA C., *La Carta internazionale sull'educazione geografica*, Roma, Carocci, 2018.
- DEMATTEIS G., *Le metafore della Terra. La geografia umana tra mito e scienza*, Milano, Feltrinelli, 2012.
- FREDRICKS J. A., BLUMENFELD P. C., PARIS A. H., "School engagement: Potential of the concept, state of the evidence", in *Review of Educational Research*, 74, 1, 2004, pp. 59-109.
- HARVEY D., "The right to the city", in *New Left Review*, 53, 2008, pp. 23-40.
- LEFEBVRE H., *La production de l'espace*, Paris, Éditions Anthropos, 1974.
- LEONARDI S., *Green it UP! Per un'educazione geografica alla cittadinanza globale*, Milano, FrancoAngeli, 2024.
- MORRI R., "Per una cultura diffusa della geografia", in *Dialoghi intorno alle geografie. Esperienze, linguaggi, narrazioni dal Festival delle Geografie di Levante 2021*, Genova, SAGEP Editori, 2022, pp. 71-81.
- OFFICE OF THE UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR HUMAN RIGHTS, *Report on education and cultural rights in the Occupied Palestinian Territory*, 2024.
- O'MALLEY B., "Gaza universities seek practical international support", *University World News*, 2025.
- PASQUINELLI D'ALLEGRA D., PAVIA D., PESARESI C. (a cura di), *Geografia per l'inclusione. Partecipazione attiva contro le disuguaglianze*, Milano, FrancoAngeli, 2017.
- RAMAKRISHNAPPA V., "Social exclusion and educational attainment among social groups in forward and backward regions", in *Cross Current International Journal of Economics, Management and Media Studies*, 7, 5, 2025, pp. 100-104.
- SOJA E. W., *Seeking spatial justice*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 2010.
- TURCO A., *Configurazioni della territorialità*, Milano, FrancoAngeli, 2010.
- UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, Paris, UNESCO, 2015.
- UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and Education – All Means All*, Paris, UNESCO, 2020.
- UNESCO, *Education under Attack 2024*, Paris, UNESCO, 2024.
- UNICEF, *State of Palestine Humanitarian Situation Report No. 34: Reporting Period 1 January-31 December 2024*, New York, UNICEF, 2024.
- VARRASO I. (a cura di), *Geografia dell'inclusione per la sostenibilità. Strategie, pratiche, esperienze a confronto*, Napoli, Wip Edizioni, 2025.

Note

- 1 Il contributo è frutto di una riflessione condivisa, tuttavia sono attribuibili a Lucia Cappiello (Università degli studi della Basilicata, sez. AIIG Basilicata) il paragrafo 1; a Radwan Abu Rukba (Al-Aqsa University, Gaza) i paragrafi 2 e 3, mentre le conclusioni sono state redatte in maniera congiunta.
- 2 Nell'A.A. 2025/26, il corso di Geografia si è aperto con l'adesione allo "sciopero alla rovescia", promosso da una parte della comunità accademica in solidarietà alla popolazione di Gaza, come occasione di riflessione sulla crisi umanitaria e sul ruolo dell'educazione nella costruzione di una cittadinanza consapevole. In continuità con questo percorso, il 14 maggio si è svolto il seminario "Geografia e Inclusione: Educazione alla cittadinanza globale", in cui sono state approfondite le condizioni sociali ed educative nel contesto di Gaza.