

ATTI DEL CONVEGNO

“EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA MONDIALE E CURRICULUM: POLITICHE E BUONE PRATICHE A CONFRONTO”

MILANO
13 - 14 SETTEMBRE
2010



Con il contributo
della Commissione Europea



Save the Children
Italia ONLUS

A cura di
Chiara Paganuzzi

Testi di
Alicia Cabezudo, Francesco Cappelli,
Gherardo Colombo, Maurizio Gusso,
Daniela Invernizzi, Peter Mayo, Marina
Lazzati, Raffaella Milano, Chiara
Paganuzzi, Francesco Petrelli, Markus
Pirchner, Pietro Pinto, Anna Paola
Tantucci, Ana Santos, Justyna
Janiszewska, Laura Johnson, Marilena
Salvarezza

Ringraziamenti
Si ringraziano tutte le persone che
hanno direttamente e indirettamente
reso possibile la realizzazione del
convegno e della pubblicazione, in
particolare modo: Carlotta Bellomi,
Francesca Bilotta, Livia Giunti,
Maria Grech, Elisabetta Leonardi,
Elena Scanu Ballona, Isabella Tenti
e Nicola Scognamiglio

Editing testi italiani e inglesi
Elena Scanu Ballona, Carlotta Bellomi,
Isabella Tenti, Chiara Paganuzzi

Grafica
AC&P SRL | Aurelio Candido e Partners

Stampa
Edithink Srl - Roma

Pubblicato da
Save the Children Italia Onlus
Via Volturmo, 58
00185 Roma - Italia



Save the Children
Italia ONLUS

Save the Children Italia Onlus
Via Volturmo 58 - 00185 Roma
tel +39 06 480 70 01
fax +39 06 480 70 039
info@savethechildren.it

**ATTI DEL
CONVEGNO**

**“EDUCAZIONE
ALLA CITTADINANZA
MONDIALE E CURRICULUM:
POLITICHE E BUONE
PRATICHE A
CONFRONTO”**

MILANO
13 - 14 SETTEMBRE
2010





INDICE

	PREFAZIONE	7
	INTRODUZIONE	8
	PROGRAMMA DEL CONVEGNO	10
	CONTRIBUTI DEI RELATORI	12
MARINA LAZZATI	Il ruolo delle autorità locali nel promuovere l'educazione alla cittadinanza globale	13
GHERARDO COLOMBO	Regole, società, persona	15
FRANCESCO PETRELLI	L'Italia e le proposte del documento di consenso europeo sull'educazione allo sviluppo. A che punto siamo?	18
ANNA PAOLA TANTUCCI	La formazione degli insegnanti nella prospettiva della cittadinanza globale: competenze chiave, conoscenze e abilità nei documenti europei e nelle linee di indirizzo di Cittadinanza e Costituzione	20
MARKUS PIRCHNER	Autorità locali e attori non statali per lo sviluppo: la strategia europea per promuovere l'educazione alla cittadinanza mondiale	25
ANA TERESA SANTOS	La strategia nazionale portoghese per l'educazione allo sviluppo: un approccio partecipativo	27
ALICIA CABEZUDO	Educazione globale. Principi di educazione globale e cittadinanza. Imparare dall'esperienza latino americana	30
PETER MAYO	Educare l'insegnante globale: l'esperienza di Malta	34
JUSTYNA JANISZEWSKA	Costruire un'intesa multiattoriale sull'educazione allo sviluppo in Polonia	38
LAURA JOHNSON	L'educazione alla cittadinanza mondiale nel Regno Unito: politica e pratica educativa	41
PIETRO PINTO	Verso un sistema nazionale di educazione allo sviluppo in Italia	48
DANIELA INVERNIZZI	L'educazione alla cittadinanza mondiale attraverso le forme di democrazia partecipata nella scuola	52
MAURIZIO GUSSO	Una rilettura di Cittadinanza e Costituzione alla luce della solidarietà fra educazioni e discipline	55
MARILENA SALVAREZZA	Ricerche di cittadinanza	58
FRANCESCO CAPPELLI	Quale curriculum per l'integrazione in una scuola di frontiera	59



PREFAZIONE

Sempre più i giovani cittadini svolgono un ruolo-chiave nelle politiche volte all'eliminazione della povertà a livello globale. L'educazione può e deve favorire lo sviluppo, in bambini e adolescenti, di capacità funzionali alla lotta contro la povertà e renderli protagonisti attivi del cambiamento sociale. Il seminario "Educazione alla cittadinanza mondiale e curriculum scolastico: politiche e buone pratiche a confronto" ha offerto ad esperti e professionisti della formazione un'opportunità importante per discutere i temi dell'educazione alla cittadinanza globale in ambito scolastico. L'educazione alla cittadinanza mondiale può dare a bambini ed adolescenti l'opportunità di sviluppare il pensiero critico e la consapevolezza della complessità delle sfide globali come quelle espresse negli Obiettivi di Sviluppo del Millennio. Tutti i bambini, di ogni età, ne hanno bisogno. Piuttosto che dare risposte predefinite, l'educazione alla cittadinanza mondiale incoraggia i bambini e i giovani ad esplorare, elaborare ed esprimere le proprie opinioni e i propri valori e, al contempo, ad ascoltare e rispettare i punti di vista altrui. Ciò costituisce un importante passo in avanti per fare in modo che bambini e giovani prendano decisioni informate nell'esercizio dei propri diritti e dei propri doveri verso gli altri. Infine, è dimostrato come tanto più diffusa è la conoscenza delle problematiche globali tanto più aumenta la percentuale delle persone favorevoli al principio degli aiuti internazionali e a forme di intervento più incisive da parte dei governi per fermare la povertà. Attraverso il programma "Attori non-statali e autorità locali nello sviluppo", la Commissione Europea manifesta il suo impegno nei confronti di interventi volti a educare, sensibilizzare e mobilitare l'opinione pubblica europea. Coinvolgere i cittadini europei, specialmente i più giovani, promuovendo le loro conoscenze e capacità, è dunque un fattore di primaria importanza se vogliamo contribuire in modo più incisivo alla lotta contro le principali cause dell'ingiustizia e della povertà globale.

Raffaella Milano
Vice Presidente
Save the Children Italia

INTRODUZIONE

EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA MONDIALE E CURRICULUM: POLITICHE E BUONE PRATICHE A CONFRONTO¹

L'educazione ricopre un ruolo fondamentale per promuovere un reale cambiamento sociale. Non solo rende possibile la crescita personale, ma può contribuire in modo significativo allo sradicamento della povertà e delle ingiustizie globali. Il 13 e il 14 di settembre 2010 si è tenuto a Palazzo Isimbardi, presso la Provincia di Milano, il convegno internazionale dal titolo: "Educazione alla cittadinanza mondiale e curriculum: politiche e buone pratiche a confronto", organizzato da Save the Children Italia in collaborazione con l'Assessorato all'Istruzione della Provincia di Milano.

L'iniziativa ha concluso un progetto triennale promosso da Save the Children, con il contributo della Commissione Europea, che ha favorito percorsi di formazione e di partecipazione rivolti ad adolescenti e insegnanti attraverso l'uso dei nuovi media. Gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio delle Nazioni Unite e i Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza hanno rappresentato il cuore tematico e metodologico dei percorsi formativi proposti agli studenti e agli insegnanti. Il convegno, in particolare, ha voluto verificare in che misura i temi della mondialità sono diventati saperi condivisi all'interno dei curricula scolastici e quali metodologie possono essere utilizzate per favorire una reale partecipazione dei ragazzi e delle ragazze a scuola e nella società civile. Gli interventi di esperti provenienti da diversi paesi europei ed extraeuropei hanno contribuito ad offrire un ampio panorama sul ruolo e sulla rilevanza dell'educazione alla cittadinanza mondiale nella scuola di oggi.

La prima giornata si è aperta con una sessione dal titolo "Quale politica scolastica in Italia per promuovere l'educazione alla cittadinanza mondiale?", volta a promuovere un confronto sulla politica scolastica nazionale e sulle misure che sono state scelte, nel corso degli anni, per favorire un'educazione alla cittadinanza mondiale. I decisori politici e gli operatori scolastici hanno la responsabilità di verificare in che misura il curriculum scolastico e pertanto le competenze, le conoscenze, i valori e i comportamenti promossi nel contesto educativo formale contribuiscano a costruire un futuro più umano e sostenibile. L'educazione, oggi più che mai, esige l'apertura a una dimensione planetaria, sostenuta da un ethos che renda i bambini e i ragazzi capaci di comprendere quei fenomeni della vita quotidiana, che rappresentano l'incontro fra le dimensioni locale e globale, i cui effetti vanno oltre i confini della città in cui vivono e della nazione a cui appartengono. Le indicazioni scaturite dal vertice di Lisbona² sull'educazione lungo tutto l'arco della vita, le raccomandazioni prodotte dall'Unione Europea³, la proclamazione del Decennio dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS) da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite (per il decennio 2005-2014) e infine la legislazione nazionale sull'autonomia scolastica e la disciplina "Cittadinanza e Costituzione" introdotta dalla legge 169⁴, costituiscono delle opportunità dalle quali partire perché il curriculum scolastico italiano sia capace di contribuire alla costruzione di un futuro più equo e rispettoso dei diritti umani e delle risorse del pianeta. Il sistema di istruzione formale italiano, come ci rammenta anche la Carta dei Principi della Piat-

¹ Di Chiara Paganuzzi. Lavora come coordinatrice dei progetti educativi in Lombardia per l'area Educazione e Scuola di Save the Children Italia.

² Consiglio europeo di Lisbona del 2000 e Rapporto 2006 sul progresso verso gli obiettivi 2010.

³ Fra queste ricordiamo la Risoluzione del Consiglio dell'Unione Europea sull'educazione allo sviluppo, 2001; la Dichiarazione di Maastricht, 2002; le Conferenze europee sulla sensibilizzazione dell'opinione pubblica e dell'educazione allo sviluppo, 2005 e 2006; il Consenso europeo sull'educazione allo sviluppo, 2007.

⁴ Legge n. 169 del 30.10. 2008.

taforma Nazionale di Educazione allo Sviluppo⁵ presentata durante il seminario, ha recepito certe indicazioni di questo dibattito pedagogico e legislativo, introducendo in alcuni documenti di indirizzo⁶ delle raccomandazioni affinché siano integrati, nei curricula scolastici, temi orientati a promuovere la cittadinanza mondiale. In particolare, la legge 169 del 2008 che introduce l'insegnamento di Cittadinanza e Costituzione e il relativo documento di indirizzo del 2009, oggi al centro del dibattito sul riordino della scuola italiana, confermano l'importanza di una pratica scolastica che sia volta a facilitare percorsi di educazione alla cittadinanza e pratiche di effettiva partecipazione. Educare alla cittadinanza significa sostenere percorsi d'apprendimento volti a promuovere conoscenze, competenze e linguaggi che rendano i bambini e gli adolescenti capaci di esercitare i propri diritti e assumersi le proprie responsabilità all'interno della realtà in cui vivono e di cui comprendono criticamente le regole e i valori. Significa, non ultimo, promuovere una scuola che sia essa stessa luogo e laboratorio di democrazia.

La sessione pomeridiana del convegno, dal titolo "Politiche ed esperienze europee ed extraeuropee a confronto: l'inserimento dell'educazione alla cittadinanza mondiale nella programmazione curriculare", è stata volta a condividere buone pratiche di integrazione dell'educazione alla cittadinanza globale⁷ nei sistemi di istruzione formale di paesi europei ed extraeuropei. Sono numerosi gli impegni e i documenti che sono stati sottoscritti, a livello europeo, per promuovere il riconoscimento e l'integrazione delle tematiche globali nei curricula formali e informali dei sistemi educativi. È il caso, ad esempio, delle conferenze europee sulla sensibilizzazione dell'opinione pubblica e l'educazione allo sviluppo, che hanno avuto luogo tra il 2005 e il 2006⁸. Durante queste iniziative, gli Stati Membri che hanno partecipato, si sono impegnati ad elaborare una strategia nazionale di educazione e sensibilizzazione allo sviluppo. Nel 2007 è stato pubblicato un documento importante, il "Consenso europeo sull'educazione allo sviluppo"⁹ frutto del lavoro congiunto tra i rappresentanti della società civile, il Parlamento europeo, la Commissione Europea e gli Stati Membri dell'Unione. In questo documento, viene fornito il primo quadro strategico di quello che in Europa è indicato con l'acronimo DEAR (Development Education and Awareness Raising), ovvero iniziative di sensibilizzazione ed educazione volte a promuovere l'informazione e la comprensione dei problemi legati allo sviluppo globale. Si tratta di una dichiarazione importante poiché riconosce la rilevanza di "fornire un sostegno politico, finanziario e organizzativo all'integrazione dell'educazione e della sensibilizzazione allo sviluppo nei sistemi di istruzione formale e informale, nei programmi scolastici [...] di ogni paese dell'Unione, concentrando sulle possibilità di coinvolgere insegnanti del settore formale e informale e operatori dei media nell'elaborazione di nuovi progetti, programmi, reti e attività di ricerca [...] per contribuire all'eliminazione della povertà e allo sviluppo sostenibile"¹⁰. Non ultimo, il documento raccomanda ai governi degli Stati Membri di instaurare "processi strutturati e permanenti in collaborazione con la società civile per elaborare prospettive a lungo termine e programmi [...] volti a promuovere l'educazione e la sensibilizzazione allo sviluppo"¹¹. Questi impegni e documenti europei innescano, in alcuni paesi dell'Unione, processi virtuosi di integrazione delle tematiche globali nei sistemi di istruzione formale e informale. È il caso del Portogallo e della Polonia, ad esempio, in cui si sono avviati tavoli di lavoro multiattoriali¹² che hanno portato alla realizzazione di strategie nazionali¹³ in accordo con i principi ispiratori del documento di consenso europeo. La terza sessione del convegno dal titolo "Esperienze nazionali a confronto" è stata volta a condividere buone pratiche di educazione alla cittadinanza mondiale che si sono sviluppate sul territorio nazionale ed in particolare in quello lombardo, mettendo in luce l'importanza di approcci didattici partecipativi e inclusivi, che favoriscano l'apertura della scuola al territorio, alle sue urgenze, ma anche alla ricchezza di esperienze che nascono in ambito locale e globale e facilitino l'interazione tra il sistema formale e informale, promuovendo la collaborazione in rete e il partenariato tra diversi soggetti territoriali.

I contributi raccolti in questo dossier rappresentano delle sintesi degli interventi condotti dai relatori durante il seminario e sono stati scritti o autorizzati dagli autori medesimi. Ci auguriamo che gli atti possano, almeno in parte, restituire il valore degli interventi e della passione che ha animato la discussione e il contributo di ciascun relatore. Ringraziamo, infine, tutti coloro che hanno partecipato al convegno, rendendo possibile un confronto fecondo su un tema indispensabile per lo sviluppo di un'umanità che realizzi ideali di pace, di giustizia sociale e di sostenibilità.

⁵ *Educare alla cittadinanza mondiale. Documento di riferimento della Piattaforma Educazione alla Cittadinanza Mondiale*, 2010.

⁶ *Cultura, scuola, persona*, Ministero Pubblica Istruzione, 2007; *Documento di indirizzo "Cittadinanza e Costituzione"*, MIUR, 2009.

⁷ Sono numerosi i termini che oggi vengono utilizzati per riferirsi a pratiche di educazione alla cittadinanza mondiale, fra questi i più ricorrenti sono "educazione globale" ed "educazione allo sviluppo".

⁸ *Conferenza europea sulla sensibilizzazione del pubblico e l'educazione allo sviluppo per la solidarietà Nord-Sud*, 2005; *Conferenza di Helsinki sull'Educazione allo Sviluppo*, 2006.

⁹ *Il Consenso europeo in materia di sviluppo: il ruolo dell'educazione e della sensibilizzazione allo sviluppo* http://www.deep.org/fileadmin/user_upload/downloads/Consensus_on_DE/DE_Consensus-EN.pdf.

Questo documento è parte integrante del Consenso europeo sulle politiche di sviluppo, pubblicato nel 2005. http://ec.europa.eu/development/center/repository/european_consensus_2005_en.pdf.

¹⁰ *Il Consenso europeo in materia di sviluppo: il ruolo dell'educazione e della sensibilizzazione allo sviluppo*, p. 12, 2007.

¹¹ *Il Consenso europeo in materia di sviluppo: il ruolo dell'educazione e della sensibilizzazione allo sviluppo*, p. 13, 2007.

¹² Come verrà introdotto dall'intervento di Francesco Petrelli, *L'Italia e le proposte del documento di consenso europeo sull'educazione allo sviluppo. A che punto siamo?*, il metodo multiattoriale implica che, in un medesimo processo, siano coinvolti portatori di interesse (stakeholder) di diversa natura, come, ad esempio, gli attori istituzionali (quali la Commissione Europea, il Parlamento Europeo, gli Stati Membri), le organizzazioni della società civile, le autorità locali.

¹³ È il caso del Portogallo. In Polonia il processo è ancora in corso e la strategia in fase di definizione.

PROGRAMMA DEL CONVEGNO¹⁴

LUNEDÌ 13 SETTEMBRE 2010

-
- Ore 10,00 **Saluti** Raffaella Milano (Vice Presidente di Save the Children Italia), Bruno Dapei (Presidente del Consiglio Provinciale, Provincia di Milano), Maria Elena Milano (Direzione Generale della Presidenza, Affari Internazionali, Regione Lombardia).
-
- Ore 10,30 - 13,00 **QUALE POLITICA SCOLASTICA IN ITALIA PER PROMUOVERE L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA MONDIALE?**
- Modera: Anna Paola Tantucci.
(Presidente di EIP Italia - École Instrument de Paix).
- Quale educazione allo sviluppo per promuovere un'educazione alla cittadinanza mondiale?* Massimo Ghirelli (Esperto dell'Unità Tecnica Centrale della Direzione Generale Cooperazione Sviluppo, Ministero degli Affari Esteri).
- Il ruolo delle autorità locali nel promuovere l'educazione alla cittadinanza globale.* Marina Lazzati (Assessore all'Istruzione della Provincia di Milano).
- Regole, società, persona.* Gherardo Colombo.
(Presidente di Garzanti Libri, già magistrato).
- L'Italia e le proposte del documento di consenso europeo sull'educazione allo sviluppo. A che punto siamo?*
Francesco Petrelli (Presidente dell'Associazione delle ONG Italiane).
- La formazione degli insegnanti nella prospettiva di cittadinanza globale: competenze chiave, conoscenze e abilità nei documenti europei e nelle linee di indirizzo di Cittadinanza e Costituzione.*
Anna Paola Tantucci (Presidente di EIP Italia - École Instrument de Paix).
-
- Ore 13,00 - 14,00 **Buffet**
-
- Ore 14,00 - 18,00 **POLITICHE ED ESPERIENZE EUROPEE ED EXTRAEUROPEE A CONFRONTO: L'INSERIMENTO DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA MONDIALE NELLA PROGRAMMAZIONE CURRICOLARE.**
- Modera: Chiara Paganuzzi (Coordinatrice dei progetti di Educazione e Scuola della Lombardia, Save the Children Italia).
- Autorità locali e attori non statali per lo sviluppo: la strategia europea per promuovere l'educazione alla cittadinanza mondiale.* Markus Pirchner (Capo della sezione "Attori Non Statali", EuropeAid, Commissione Europea).
- Ripensare i programmi educativi alla luce della cittadinanza globale per sostenere lo sviluppo sostenibile.* Philippe Pypaert (Specialista del Programma Scienze Ambientali, UNESCO).

¹⁴ I contributi raccolti in questo dossier rappresentano delle sintesi degli interventi degli autori e sono stati scritti e/o autorizzati dagli autori medesimi.

La strategia nazionale portoghese per l'educazione allo sviluppo: un approccio partecipativo. Ana Teresa Santos (Project Manager e portavoce della Piattaforma Nazionale Portoghese di ONG), Portogallo.

Educazione globale. Principi di educazione globale e cittadinanza. Imparare dall'esperienza latino americana. Alicia Cabezudo (Professoressa di Scienze dell'Educazione presso l'Università di Rosario e presso la UPEACE - United Nations University of Peace - Costa Rica), Argentina.

Educare l'insegnante globale: l'esperienza di Malta. Peter Mayo (Professore di Scienze dell'Educazione presso l'Università di Malta), Malta.

Costruire un'intesa multiattoriale sull'educazione allo sviluppo in Polonia. Justyna Janiszewska (Presidente di Education for Democracy Foundation), Polonia.

L'educazione alla cittadinanza mondiale nel Regno Unito: politica e pratica educativa. Laura Johnson (Dottoranda presso lo IOE - Institute of Education - dell'Università di Londra), Gran Bretagna.

MARTEDI 14 SETTEMBRE 2010

Ore 9,00 - 13,00

ESPERIENZE NAZIONALI A CONFRONTO E TAVOLA ROTONDA.

Saluti: Francesca Bilotta (Coordinatrice dell'Area Educazione e Scuola, Save the Children Italia).

Modera: Elisabetta Leonardi (Italy-EU Programmes and Operations Manager).

Verso un sistema nazionale di educazione allo sviluppo in Italia. Pietro Pinto (Portavoce della Piattaforma di Educazione allo Sviluppo dell'Associazione ONG Italiane).

L'educazione alla cittadinanza mondiale attraverso le forme di democrazia partecipata nella scuola. Daniela Invernizzi (Esperta di diritti dell'infanzia e dell'adolescenza).

Una rilettura di Cittadinanza e Costituzione alla luce della solidarietà fra educazioni e discipline. Maurizio Gusso (Rappresentante di ELLIS - Rete Lombarda Educazioni, Letterature e Musiche, Lingue, Scienze storiche e geografiche, e Presidente di IRIS - Insegnamento, Ricerca Interdisciplinare di Storia).

Ricerche di cittadinanza. Marilena Salvarezza (Coordinatrice di PMS - Portare il mondo a scuola).

Quale curriculum per l'integrazione in una scuola di frontiera. Francesco Cappelli (Dirigente dell'Istituto Comprensivo Casa del Sole).

Quale idea di cittadinanza per sostenere un'educazione alla pace e ai diritti umani? Luca Bicocchi (Coordinatore attività di ricerca e formazione dell'Unità Legale, Save the Children Italia), Mohamed Abdalla Tailmoun (Portavoce della Rete G2).

SESSIONE I

QUALE POLITICA
SCOLASTICA IN ITALIA
PER PROMUOVERE
L'EDUCAZIONE
ALLA CITTADINANZA
MONDIALE?

**MARINA
LAZZATI**

ASSESSORE
ALL'ISTRUZIONE
ED EDILIZIA
SCOLASTICA
PROVINCIA DI
MILANO

Marina Lazzati è Assessore con deleghe all'Istruzione e all'Edilizia Scolastica della Provincia di Milano. Inserita come impiegata nell'azienda tessile di famiglia di San Vittore Olona (MI), è diventata poi responsabile della direzione del personale, dell'ufficio commerciale e del settore della sicurezza dell'azienda. È consigliere nel c.d.a. di un'azienda della Nobilitazione Tessile del comasco, sempre del gruppo tessile di famiglia, dove si occupa di rapporti coi fornitori, sicurezza in azienda e scelta di prodotti e materiali ecologicamente compatibili, che non causano danni all'ambiente e alla persona. È stata la prima donna presidente del Gruppo Giovani Imprenditori dell'Associazione Legnanese dell'Industria e vicepresidente di diritto dal 1991 al 1995 e componente della Giunta dell'Associazione dal 2006.

Sindaco di Cerro Maggiore (MI) nel 1995, è stata riconfermata nel secondo mandato dal 1999 al 2004. Si è candidata alle elezioni Provinciali del 2004 per la circoscrizione di Legnano e alle elezioni Europee del 2004 e del 2009 per la circoscrizione Nord Ovest.

IL RUOLO DELLE AUTORITÀ LOCALI NEL PROMUOVERE L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE

Colgo l'occasione per ringraziare l'Associazione Save the Children con la quale stiamo iniziando una collaborazione che auspico ci vedrà coinvolti sul territorio lombardo in attività volte a promuovere processi di socializzazione interculturale e di contrasto ai pregiudizi in ambito scolastico. Riteniamo importante che proprio a Milano, provincia con un alto tasso di alunni stranieri negli istituti secondari di secondo grado (10,7% fonte Cisem), si sperimentino nuovi approcci e nuove modalità di intervento per offrire ai ragazzi stranieri, ma anche a tutti gli studenti, l'opportunità di riflettere, insieme ai docenti, sui temi della cittadinanza, dei diritti e della convivenza civile. Auspichiamo di realizzare dei laboratori sulla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza, in cui verranno approfondite le diverse tematiche relative ai diritti dell'infanzia e in particolare il diritto all'educazione. Il nostro intervento ci vedrà anche impegnati in attività di supporto alle famiglie per aiutare i genitori dei minori stranieri ad affrontare i problemi connessi al processo di immigrazione e di integrazione e per facilitare il rapporto con la scuola.

La scuola è il luogo maggiormente deputato a fornire le conoscenze, gli strumenti e le competenze necessarie ad aiutare i giovani, e non solo, a diventare cittadini consapevoli e in grado di partecipare alla vita sociale e politica di un Paese in un contesto sempre più complesso e differenziato. È importante, infatti, che i giovani acquisiscano una maggiore comprensione delle differenze culturali ed imparino a valorizzarle, sviluppando atteggiamenti di solidarietà e sostegno verso gli altri.

L'Assessorato all'Istruzione è particolarmente attento alle questioni dell'integrazione scolastica e dell'accoglienza, visti anche i dati relativi alla presenza di studenti stranieri nelle nostre scuole. Infatti, dalle rilevazioni effettuate dal Cisem, ente di ricerca della Provincia di Milano, emerge che dall'a.s. 2006/07 all'a.s. 2009/10 vi è stato un incremento del numero di studenti di circa il 3%: si è passati dal 7,5% all'attuale 10,7%. Pertanto, già da diversi anni stiamo realizzando e promuovendo interventi in questo campo, in collaborazione anche con i diversi attori sociali che sul territorio si interessano dell'educazione e del benessere degli studenti.

Al fine di sostenere positivamente il percorso di integrazione degli alunni con cittadinanza non italiana, iscritti e frequentanti le scuole secondarie di secondo grado, l'Assessorato all'Istruzione della Provincia di Milano, ha sostenuto il progetto "Non uno di meno. Ragazze e ragazzi stranieri nell'istruzione superiore", che ha ottenuto un contributo di 330mila euro dal Ministero dell'Interno sul Fondo Europeo per l'Integrazione di cittadini dei Paesi terzi per il corrente anno scolastico. Le azioni di progetto sono finalizzate a garantire il diritto all'istruzione dei ragazzi stranieri, a contrastare i fenomeni di dispersione ed abbandono scolastico, a sviluppare un percorso di integrazione basato sulla conoscenza delle reciproche storie e tradizioni dei giovani studenti frequentanti le nostre scuole.

Le attività di progetto sono articolate in 7 azioni:

- **ELLEDUE - Laboratorio di italiano L2.**
Si tratta di corsi sperimentali e innovativi di insegnamento dell'italiano, destinati in maniera particolare agli studenti di recente immigrazione. I corsi di italiano L2 si tengono in momenti diversi sia durante l'anno scolastico, sia nel periodo estivo e pre-scolastico.
- **Formazione degli insegnanti e scambio di buone pratiche.**
Appuntamenti formativi per dirigenti scolastici, insegnanti, educatori, operatori scolastici.
- **Sito "dedicato".**
È disponibile e in continuo aggiornamento una pagina web (www.provincia.milano.it/scuola/nonunodimeno e www.centrocome.it) dedicata al progetto, in cui vengono pubblicati i materiali didattici realizzati durante il progetto stesso, per agevolare il processo di integrazione degli studenti stranieri a beneficio dell'intera collettività.
- **Orientamento.**
Il progetto dedica grande attenzione anche al tema dell'orientamento scolastico e della scelta relativa alla prosecuzione degli studi dopo la terza media, sia per i ragazzi stranieri già presenti in Italia, sia per i neo-arrivati (e le loro famiglie).
- **Sportello di consulenza per le scuole.**
Servizio di consulenza e informazione, rivolto agli insegnanti e agli operatori - sia a distanza che in presenza - su temi quali: la progettazione delle azioni e delle attività didattiche nelle classi multiculturali, la segnalazione dei testi e materiali didattici, la disponibilità di risorse e di strumenti, la normativa.
- **Mediazione linguistico culturale.**
Offerta di mediatori esperti in particolare nel rapporto di informazione e coinvolgimento delle famiglie.
- **Educazione interculturale per tutti.**
Oltre alle azioni rivolte in maniera specifica agli studenti stranieri, il progetto prevede anche la promozione di azioni e iniziative (mostre, concorsi, ricerche) di scambio interculturale, destinate a tutti gli allievi, per prevenire e contrastare ogni forma di discriminazione e di razzismo. Tra queste vi sono, ad esempio, la ricerca sull'idea e sulla rappresentazione della cittadinanza italiana da parte di ragazzi che hanno fatto la domanda di naturalizzazione o che sono diventati neo-cittadini, realizzata lo scorso anno in collaborazione con l'Università Statale di Milano: E. Colombo, L. Domaneschi, C. Marchetti "Una nuova generazione di Italiani. L'idea di cittadinanza tra i giovani figli di immigrati", ed. Franco Angeli, 2009.

Quest'anno è stata realizzata e presentata la pubblicazione "Passaporto per l'Italia. Educazione alla cittadinanza e alla Costituzione per ragazzi stranieri", un testo dedicato ai giovani stranieri redatto con un linguaggio chiaro e semplice al fine di facilitarne la comprensione di chi vuol diventare cittadino italiano, apprendendo le nostre regole, la nostra storia, le nostre tradizioni. Questa è l'integrazione per chi vuole inserirsi in una società che lo accoglie.

⁵ Il progetto europeo "Eu Kids Online" ha presentato nell'ottobre 2010 i risultati di una ricerca condotta a livello europeo: *Risks and safety on the internet*. La ricerca rappresenta una delle fonti più autorevoli e accreditate per acquisire informazioni sull'utilizzo di Internet e più in generale dei nuovi media da parte dei minori nei paesi europei. Il progetto è finanziato dal *Safer Internet Programme* della Commissione Europea con l'obiettivo di fornire una solida base di dati empirici alle istituzioni che promuovono la sicurezza online.

**GHERARDO
COLOMBO**

Gherardo Colombo è stato Magistrato e Giudice nelle udienze della VII Sezione penale della Corte di Milano. È stato Giudice Istruttore e ha fatto parte della commissione che esamina i materiali riguardanti importanti processi contro il crimine organizzato. Ha partecipato in qualità di osservatore - per conto della Società Internazionale di Difesa Sociale - alla commissione di esperti per la cooperazione internazionale nella ricerca e nella confisca dei profitti illeciti. È stato inoltre consulente per la Commissione parlamentare d'inchiesta sul terrorismo in Italia e consulente per la Commissione parlamentare d'inchiesta sulla mafia. In qualità di Pubblico Ministero presso la Procura della Repubblica di Milano, fornisce un contributo fondamentale alle indagini e ai processi nell'ambito dell'operazione Mani pulite. Nel marzo del 2005 è stato nominato Consigliere presso la Corte di Cassazione. Dopo avere dato le dimissioni dalla magistratura, si è impegnato nell'educazione alla legalità nelle scuole, attraverso incontri con studenti di tutta Italia e proprio per tale attività ha ricevuto il Premio Nazionale Cultura della Pace 2008. Nel settembre 2009 è stato nominato presidente della casa editrice Garzanti Libri.

REGOLE, SOCIETÀ, PERSONA

Credo che per poter parlare del tema proposto sia necessario fare un percorso che ci porti a comprendere a fondo il significato delle parole che utilizziamo. Partirò, dunque, dal termine "legalità", per arrivare poi a definire il concetto di "cittadinanza mondiale".

Legalità vuol dire "rispetto della legge". È quindi una parola neutra, il cui contenuto rimanda ad altro, al termine "legge". Tuttavia, le leggi possono avere, a loro volta, qualsiasi contenuto. Ad esempio, nel 1938 in Italia sono state emanate le leggi razziali; queste leggi hanno un significato opposto all'articolo 3 della nostra Costituzione, secondo il quale "tutti i cittadini sono uguali di fronte alla legge", a prescindere dalle loro condizioni personali. Inoltre, fino alle elezioni del 1946 in Italia la legge stabiliva che votassero solo gli uomini e che le leggi venissero quindi fatte solo da questi, anche se a quelle stesse leggi dovevano obbedire sia uomini che donne; era il contrario di quello che succede oggi in moltissimi paesi. Le leggi, dunque, possono avere qualsiasi contenuto. Come facciamo, ricorrendo all'aiuto del termine "legge", a sapere che valenza dare al termine "legalità"? Un tempo, in Italia, era legale osservare le leggi razziali. L'Italia era un paese "legale" se venivano osservate le leggi razziali, se le donne accettavano che a votare fossero esclusivamente gli uomini. Il termine "legalità", a quel tempo, significava esattamente l'opposto di quello che significa oggi.

È opportuno chiedersi a questo punto: dove possiamo rintracciare la valenza di questa parola? Forse è necessario fare riferimento ad un altro concetto, ovvero a quello di "giustizia". Si è soliti dire: "Questa legge è giusta", "Questa legge è ingiusta". "Giustizia" è la parola che definisce il senso dei concetti di "legge" e "legalità"; ma anche "giustizia", scopriamo, è una parola ambigua. Perché quando esisteva la schiavitù, quando le donne non votavano, quando i bambini potevano studiare soltanto se appartenenti ad un determinato ceto sociale, cosa significava la parola "giustizia"? Giustizia, allora, voleva dire "tutela e salvaguardia delle discriminazioni": ancora una volta il contrario di quello che si intende oggi (secondo la Costituzione, ma anche secondo l'idea generale che se ne ha, "uguaglianza", oppure "equità", "analogo rispetto reciproco").

Come possiamo definire il senso della parola "legalità", se non possiamo riferirci nemmeno alla parola "giustizia"? Come facciamo a capire quando la parola "legalità" è intesa in senso positivo e quando invece ha un significato negativo? La strada, secondo me, è la seguente: chiediamoci come mai, oggi, "giustizia" nella Costituzione significa "uguaglianza". Quando questa parola ha cambiato significato nella storia, quanto al sistema di organizzare lo stare insieme? Se guardiamo al passato vediamo, semplificando e riassumendo, che lo schema dell'organizzazione sociale è sempre stato piramidale: chi sta in alto comanda, chi sta in basso obbedisce; chi sta in alto "può", chi sta in basso "deve". Questo modello di organizzazione sociale è resistito almeno fino a poco prima delle elezioni del 1946 in Italia, dove le donne erano escluse dal voto. Il sistema è cambiato solo allora. Possiamo convenire che il cambiamento è avvenuto in Italia con la Costituzione, entrata in vigore il 1 gennaio del 1948 e, sul piano non della legge ma della raccomandazione, nello stesso anno, il 10 dicembre del 1948, con la proclamazione della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani. Perché è successo allora di pensare di organizzare la società orizzontalmente, sulla base delle pari opportunità (uguaglianza) e non attraverso la verticalità? Penso che per rispondere sia necessario riflettere su quel che è accaduto prima del 1948.

Il 2 giugno del 1946 le italiane e gli italiani hanno deciso insieme, per la prima volta, se vivere in una repubblica o in una monarchia ed hanno eletto coloro che avrebbero scritto la Costituzione. Appena prima c'era stata una guerra mondiale, con 55 milioni di morti, la Shoah, la bomba atomica. Se per la nostra esperienza personale la bomba atomica è un dato acquisito, perché già esisteva quando siamo nati, per coloro che vivevano allora essa ha costituito un cambio di prospettiva epocale: infatti, per distruggere una città era necessario partissero centinaia di aerei, carichi di tonnellate di bombe, che le scaricassero, ritornassero a rifornirsi, ripartissero, risganciassero e così via; nel frattempo tante persone potevano salvarsi, rifugiandosi nelle cantine e, se sopravvivevano al primo bombardamento, abbandonando la città e scappando in campagna. Con la bomba atomica tutto cambia: si schiaccia un bottone, la bomba viene sganciata, la città è distrutta e tutti coloro che si trovano lì sono morti. Pensate al cambio di prospettiva; considerate insieme tutte queste cose. Appena l'umanità ha potuto fermarsi un momento e guardarsi indietro, la prima domanda che si è posta (come risulta peraltro dal preambolo della Dichiarazione Universale dei Diritti Umani) è stata: "Cosa possiamo fare per evitare che tutto questo si ripeta?". La risposta che l'umanità ha scelto è stata quella di smettere di organizzarsi in gerarchia e di partire invece dal presupposto che tutte le persone che vivono su questo pianeta sono importanti allo stesso modo. Si è trattato di un antidoto, un tentativo di esorcizzare tutta la sofferenza patita sino ad allora. Se tutte le persone sono importanti allo stesso modo, non possono ripetersi i disastri che si erano verificati sino ad allora.

Ai minimi termini la nostra Costituzione è come un triangolino: al vertice si trova la "pari importanza e dignità di tutti": alla base, il primo angolo è costituito dall'articolo 2, che afferma che "la Repubblica riconosce e garantisce i diritti inviolabili dell'uomo" (ovviamente si tratta dei diritti inviolabili "della persona", qualunque essa sia, ma il Costituente era ancora influenzato dal modo di pensare dell'epoca ed ha usato, invece di "essere umano", la parola "uomo"). Con ciò si riconoscono diritti fondamentali che appartengono a tutti, a prescindere dal fatto che una persona sia nata o meno nel nostro paese, che vi passi per caso o che ci resti temporaneamente per poi ripartire. L'altro angolo della base è costituito dall'articolo 3, secondo il quale tutti i cittadini sono uguali di fronte alla legge, indipendentemente da qualsiasi caratteristica personale: il sesso, l'etnia, le idee politiche, la religione, le condizioni sociali e personali; vale a dire che tutti hanno le stesse opportunità degli altri. Il triangolo, dunque, è fatto di persona, diritti, pari opportunità: tutto il resto della Costituzione è finalizzato a realizzare il triangolo.

Purtroppo, però, la società si è sempre organizzata come se fosse una piramide, in cui in alto vi sono pochi che possono tutto e, in basso, vi è la massa che non può nulla. È difficile uscire dai vecchi schemi mentali (che tante volte vengono fatti passare per nuovi, ma sono i più antichi), schemi secondo i quali è impossibile vivere sulla base del riconoscimento di una cittadinanza mondiale e del riconoscimento dell'uguaglianza di tutte le persone. Quante sono le resistenze al superamento dei vecchi schemi: per esempio, sono stati necessari 27 anni, dal '48 (quando è entrata in vigore la Costituzione) al '75, per sostituire la parte del codice civile che disponeva che il marito era il capo famiglia e la donna era obbligata a seguirlo ovunque intendesse stabilire la propria residenza, l'articolo addirittura intitolato "autorità maritale", che prevedeva l'autorità del marito nei confronti della moglie. Del resto, quante resistenze ci sono ancora oggi per il riconoscimento di una cittadinanza mondiale?

In una società in cui non sono garantite le pari opportunità, le persone non si riconoscono le une nelle altre: chi sta in alto si sente diverso da chi sta in basso e lo schema diventa molto semplice, uno comanda e gli altri obbediscono. L'organizzazione sociale viene risolta in questo modo. Invece, se tutte le persone sono libere, se tutte le persone hanno pari dignità, è molto più complesso organizzare la società. Per questo spesso vengono prese delle scorciatoie e si va verso la società verticale, anche quando le leggi dicono il contrario.

Comunemente si pensa che, siccome la società verticale e gerarchica è sempre esistita, sia un'utopia pensare di realizzare una cittadinanza mondiale. Però, quante utopie si sono realizzate nel corso della storia, l'ultima nella prima metà del '900! Fino a ridosso di quel secolo non vi era paese in cui le donne potessero votare alle elezioni politiche. La prima nazione in cui è stato introdotto il suffragio universale è stata la Nuova Zelanda, nel 1893, tutte le altre sono venute dopo il '900. Non è forse questa la realizzazione di un'utopia? Immaginiamo di andare indietro nel tempo, nel '700, e di intervistare una ragazza dell'epoca e di dirle che nel giro di un paio di secoli le leggi sarebbero state fatte non dal principe, dal re, dall'imperatore, dal papa, ma da persone scelte da tutti, comprese le donne. Che cosa pensiamo possa risponderci questa ragazza?

Che siamo usciti di senno! Lo stesso potremmo dire per la schiavitù, per i sacrifici umani, abolita la prima, abbandonati i secondi... quante utopie si sono realizzate nel corso dei secoli!

Un altro ostacolo sul cammino verso la società orizzontale riguarda la relazione con la libertà. Questa consiste nella scelta: chi è libero sceglie, chi non è libero non può scegliere. Alla scelta segue la responsabilità; se piace tanto la libertà, la responsabilità sembra poco sopportabile, tante volte si preferisce trasferirla ad altri. Ma non ci si rende conto che la responsabilità è inesorabilmente connessa alla libertà. Se si trasferisce ad altri la libertà, si contribuisce in modo determinante a ricreare la società verticale, sottomettendosi a colui al quale si è trasferita la responsabilità (e la libertà).

Una società che voglia realizzare la cittadinanza mondiale richiede che le persone sappiano e vogliano discernere, distinguere. Volere prendere decisioni. Chi non sa e non vuole prendere decisioni ha bisogno di qualcuno che scelga per lui, come fosse una mamma. Può trattarsi del capo, del mercato, dei media... Credo che per andare verso una cittadinanza mondiale l'unica strada sia quella di diventare adulti, di affrontare la sfida del decidere, di impegnarsi. È indispensabile modificare il proprio atteggiamento, superare le riserve che ostacolano il riconoscimento dell'altro. Un esempio: quante liti condominiali sfociano davanti al giudice? Se non ci si riconosce nemmeno tra condomini, quanto è difficile riconoscere persone che vengono da paesi e culture diverse! Quanto è stato difficile, e lo è anche oggi, riconoscersi tra il Nord e il Sud Italia. Una cinquantina d'anni fa, al posto degli extracomunitari c'erano coloro che venivano chiamati, in tono dispregiativo, "terroni". Cinquanta, settanta anni fa, erano non riconoscibili per gli autoctoni gli italiani che emigravano negli Stati Uniti d'America: venivano definiti dalla Commissione per l'Immigrazione con le stesse parole con le quali oggi vengono definiti coloro che arrivano da noi. È la resistenza al riconoscimento dell'altro a impedire la cittadinanza mondiale. Se fossimo capaci di emanciparci, di crescere, di discernere, potremmo arrivare a scegliere, a discernere anche nel campo dell'informazione. È infatti vero che i media tradizionali cercano spesso di indirizzare il pensiero, ma penso che sia altrettanto vero che l'essere umano non sia mai stato così libero di trovare informazioni tanto quanto lo è oggi, nella società occidentale. Insomma, per informarsi adeguatamente è necessario impegnarsi: è difficile, ma informarsi si può.

Una società in cui tutte le persone sono importanti è una società che richiede impegno. L'articolo 1 della Costituzione afferma: "l'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro". "Fondata sul lavoro" sta a indicare che se non c'è l'impegno non esiste né la Repubblica né la democrazia. Lavoro vuol dire fatica, se non ci si impegna, se non si fa fatica, è impossibile realizzare qualunque obiettivo. Se i cittadini non vivono la democrazia, se non si impegnano, questa si trasforma in una monarchia in senso tecnico, cioè governo di uno solo, dove l'uno che comanda viene rinnovato ogni cinque anni, ma al quale per cinque anni si trasferisce ogni decisione, rimanendo soltanto a guardare. Per andare verso una cittadinanza mondiale è necessario l'impegno di tutti, e siccome "tutti" è composto da ciascuno di noi, una cittadinanza mondiale si può realizzare attuando il significato di quattro parole: chiarezza, coerenza, impegno e partecipazione. Occorre in primo luogo chiarirsi la mente, capire; poi essere coerenti con quel che si è capito; impegnarsi, non sottrarsi, incamminarsi sulla strada verso il riconoscimento universale; percorrere questa strada non separati dagli altri.

FRANCESCO PETRELLI

Francesco Petrelli, nato a Roma nel 1961, dal 1992 lavora per Organizzazioni Non Governative. Si è specializzato nella realizzazione di attività di educazione e formazione rivolte a studenti, insegnanti, operatori dell'associazionismo e nelle campagne di informazione e sensibilizzazione sui temi dello sviluppo. Dal 1998 al 2003 è stato Presidente del Centro di Formazione Internazionale Formin. Successivamente ha collaborato con il Centro Studi di Politica Internazionale (CeSPI) e con l'Osservatorio Interregionale per la Cooperazione allo Sviluppo. Dal 2005 è Presidente della ONG UCODEP di Arezzo, divenuta nell'agosto 2010 Oxfam-Italia. Fa parte del DARE FORUM (Awareness Raising and Developing Education) di CONCORD (European NGO Confederation for Relief and Development). Dal marzo 2010 è Presidente dell'Associazione delle ONG Italiane. Svolge docenze in alcuni corsi e master post-laurea dell'Università La Sapienza di Roma, dell'Università Milano Bicocca e dell'Università Statale di Milano e nei corsi promossi dall'Istituto ISPI. È coautore del volume "Lavorare nella cooperazione internazionale" (SEI, Torino) e ha collaborato, per alcuni anni, alla realizzazione del rapporto "Social Watch" sullo sviluppo sociale nel mondo.

L'ITALIA E LE PROPOSTE DEL DOCUMENTO DI CONSENSO EUROPEO SULL'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO. A CHE PUNTO SIAMO?

È utile che vi parli dell'uso che possiamo fare del documento di "Consenso europeo sull'educazione allo sviluppo"¹⁵ (pubblicato alla fine del 2007) che fornisce il primo quadro strategico sull'educazione allo sviluppo e la sensibilizzazione del pubblico in Europa. Si tratta di un documento importante poiché è frutto di un lavoro congiunto tra la società civile, il Parlamento Europeo, la Commissione Europea e gli Stati Membri dell'Unione.

Prima di introdurre il documento menzionato, mi preme accennare a una questione importante, da cui non può prescindere chiunque si occupi, oggi, di educazione, in un mondo caratterizzato dalla velocità dei processi di trasformazione prodotti dalla globalizzazione, dall'interdipendenza e dal disorientamento che questi processi provocano nei modelli educativi e sociali. Credo che per riflettere efficacemente si debba partire dalla rottura di molti dei paradigmi che hanno segnato il ciclo storico del secolo precedente. È stato ricordato che la Costituzione è nata dopo Auschwitz ed Hiroshima, che come ricorda lo storico Eric J. Hobsbawm sono state "la cifra", il punto di non ritorno che hanno caratterizzato il "secolo breve". Per la prima volta, l'uomo ha raggiunto un potere distruttivo tale da poter interrompere il corso della storia e del futuro, ha acquisito una capacità che lo assimila ad un dio della distruzione e dell'apocalisse. Oggi siamo di fronte ad un'altra rottura di un paradigma consolidato: il paradigma, che per sintesi posso definire con il termine di "sicurezza", intesa come inevitabile certezza del progresso, del miglioramento, dell'espansione del benessere. Qual è la vera concezione di sicurezza? Il cuore della questione, oggi, è rappresentato dal fatto che, per la prima volta, i trentenni di oggi hanno la ragionevole certezza di vivere in condizioni peggiori e con diverse e minori prospettive di quelle che avevano i loro genitori. Questo rappresenta, dalla seconda guerra mondiale in poi, l'elemento di rottura più forte di un orizzonte mentale che ha delle conseguenze significative sul nostro lavoro e sul lavoro di ogni educatore. Chi è cresciuto negli anni '60 o '70, come quelli della mia generazione, aveva una concezione e un percezione del mondo diversa. Erano gli anni della conquista dello spazio, della conquista della Luna. Si cresceva con la convinzione che la scienza avrebbe portato a un progresso, che il progresso significava il miglioramento del nostro benessere e che questa sarebbe stata la condizione certa della nostra esistenza. Questo ciclo di fiducia e di positività si è progressivamente interrotto negli ultimi tre decenni, ovvero da quando è cominciato ad emergere in modo chiaro il problema della finitezza delle risorse. Un tema, questo, che possiamo riassumere così: nel nostro modello di produzione, nei nostri modi di consumo e di vita "non ce n'è per tutti". Si tratta di un problema complesso, che mette in relazione l'accesso e la distribuzione delle risorse, la preservazione dei beni comuni essenziali alla prosecuzione della vita sul pianeta, con la democrazia e riguarda, anche in questo caso, gli stessi principi contenuti nella nostra Costitu-

¹⁵ http://www.deeep.org/fileadmin/user_upload/downloads/Consensus_on_DE/DE_Consensus-EN.pdf.

zione. Sono convinto che o noi siamo capaci di dare una risposta al tema della sicurezza globale, rispetto a come dovrebbe essere realmente declinato il concetto, oppure i nostri tentativi educativi saranno condannati alla mera funzione di testimonianza. O siamo in grado di combattere una battaglia culturale forte, che modifichi il senso comune, il “mainstreaming”, oppure le nostre azioni rimarranno minoritarie. Sono anche profondamente convinto, ad esempio, che uno straordinario strumento per educare alla cittadinanza mondiale sia quello di portare in tutte le scuole, con strumenti e linguaggi adeguati, a seconda dei livelli scolastici, i primi venti fondamentali articoli della Costituzione italiana e l’alto e modernissimo dibattito politico e culturale che nella nostra Assemblea Costituente li produssero sessant’anni fa. Quegli articoli nascono dalla rottura di un paradigma storico prodottosi con la seconda guerra mondiale e da un ripensamento del mondo, del ruolo e dei diritti dei singoli, delle nuove responsabilità verso la comunità umana.

Il documento di “Consenso europeo sull’educazione allo sviluppo” è utile se lo utilizziamo come strumento di lavoro e non unicamente come documento di riferimento. I documenti di Consenso sono linee guida che l’Europa (e non solo la Commissione europea) assume come elementi per orientare le proprie scelte di tipo politico e le proprie risorse. Che cosa è rilevante del documento di Consenso riguardo ai temi dell’educazione allo sviluppo e della sensibilizzazione del pubblico, ovvero di quello che in Europa viene indicato con l’acronimo DEAR (Development Education and Awareness Raising).

Il primo elemento che mi preme sottolineare è che questo documento sull’educazione è parte integrante e del più generale documento di Consenso europeo sulle politiche di sviluppo del 2005 che traccia le linee guida generali su questo tema¹⁶; ciò significa che l’educazione allo sviluppo (quella che ancora nel documento viene definita in questi termini, ma sappiamo che oggi noi preferiamo parlare di educazione globale o educazione alla cittadinanza globale/mondiale) e le attività ad essa connesse, ne sono parte integrante e imprescindibile. Nel documento di Consenso sull’educazione allo sviluppo, viene evidenziato in modo esplicito che l’educazione, la formazione e le attività correlate non costituiscono la promozione dei progetti di cooperazione allo sviluppo (acquisizione che non è affatto scontata all’interno del Ministero degli Esteri e per l’attuale Ministro).

Il secondo elemento importante riguarda la metodologia multiattoriale (multi-stakeholder), che è alla base del lavoro che ha portato alla redazione del documento, grazie al contributo appunto dei diversi attori sociali e istituzionali coinvolti. Il metodo multiattoriale implica che, in un medesimo processo, siano coinvolti portatori di interesse (stakeholder) di diversa natura, come ad esempio gli attori istituzionali (quali la Commissione Europea, il Parlamento europeo, gli Stati Membri), le organizzazioni della società civile, le autorità locali. Queste ultime, in particolare, hanno assunto un ruolo particolarmente rilevante, grazie alla loro capacità di promuovere mobilitazione e processi di sviluppo che capaci di creare cooperazione tra i territori e le comunità locali.

Un terzo elemento che ritengo importante sottolineare è il tema del consenso. Verrà presentato domani dalla FOCSIV un Barometro della solidarietà internazionale¹⁷ che contiene dei dati molto significativi, raccolti attraverso un’inchiesta-sondaggio svolto a livello nazionale, in collaborazione con un istituto importante come la DOXA, di cui vi posso anticipare alcuni dati salienti. All’incirca il 45 % degli italiani, anche oggi, in tempi di crisi, pensa che non si debbano diminuire i fondi per la cooperazione allo sviluppo e individua, quale strategia per il reperimento delle risorse finanziarie necessarie, la diminuzione delle spese militari nazionali. Il tema del consenso va quindi di pari passo con il tema della battaglia culturale, del cambiamento degli orientamenti, del senso comune appunto, all’interno della nostra società. È su questo che dobbiamo lavorare per misurare l’efficacia delle nostre azioni.

Vorrei inoltre ricordare i principi comuni che sono identificati all’interno del documento: quali il lavorare in partenariato, la promozione della diversità, di opinioni e di prospettive, stimolare le analogie tra Nord e Sud, contribuire alle attività di ricerca e trarne insegnamenti, condividere le esperienze e le valutazioni. Attraverso questo approccio e queste metodologie, il pubblico non deve essere semplicemente il recettore delle nostre azioni, ma deve diventarne protagonista. Il

¹⁶ http://ec.europa.eu/development/icenter/repository/european_consensus_2005_en.pdf.
¹⁷ <http://www.focsiv.org/abbonati/documenti/Barometro1999.pdf>.

coinvolgimento di più attori e la necessità del coordinamento sono principi di carattere metodologico e operativo fondamentali. Ma è anche indispensabile porre in modo critico la questione della terminologia che viene utilizzata all'interno del documento. La parola "sviluppo" oggi va ripensata, poiché il termine non è neutrale ed è variamente interpretabile. È fondamentale definirlo e chiarirne la connotazione poiché le parole hanno un significato e un contesto storico e culturale di riferimento ben preciso. Io ritengo che in quanto educatori e responsabili di interventi educativi, ci si debba porre anche il problema terminologico. Ad esempio la distinzione tra un Nord e un Sud del mondo è superata e non spiega la realtà delle cose. Il vero tema da affrontare è quello della lotta alla povertà e all'esclusione sociale (che è una causa e un effetto della povertà), nel nostro Nord come nel Sud del mondo. Dobbiamo occuparci e parlare piuttosto della grande questione sociale mondiale, che si manifesta in forme inedite. La povertà è ovunque e ha oramai assunto un carattere ageografico: è negli Stati Uniti, come ci dice Amartya Sen in un suo famoso saggio, per cui l'aspettativa di vita delle donne del Kerala in India è superiore all'aspettativa di vita delle donne delle comunità afroamericane delle periferie di Los Angeles. La lotta alla povertà e all'esclusione sociale è anche il tema delle periferie urbane delle grandi città ed è quello strumento che ci impone la necessità di dare risposte a chi ci pone domande come questa: "Perché oggi, in tempi di crisi, avviare programmi di cooperazione allo sviluppo, di aiuto pubblico, di cooperazione decentrata?". Non è un problema di agenda, ma di punto di vista. Qual è, dunque, il vero tema da porre? È, senza dubbio, il tema della lotta alla povertà e all'esclusione, di una grande questione sociale mondiale ma è anche quello del nostro sviluppo. Di fronte a processi di globalizzazione, che sembrano sovrastare la possibilità di fare alcunché da parte del singolo cittadino e delle comunità, le risposte possibili, a mio avviso, sono due: la prima è l'evidenza del nesso che la globalizzazione pone fra la dimensione locale-nazionale e quella internazionale; la seconda è la responsabilità del singolo e delle comunità.

ANNA PAOLA TANTUCCI

La professoressa Anna Paola Tantucci è la presidente nazionale dell' E.I.P. (Ecole Instrument de Paix Italia), è esperto del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (MIUR) e del Ministero Affari Esteri (MAE), membro di numerose commissioni ministeriali in Italia e di commissioni di organismi europei (DARE - NECE, ecc.). L'Associazione Mondiale Scuola Strumento di Pace (E.I.P) è una ONG specializzata nel campo dei diritti umani, della pace e della cittadinanza. Fondata a Ginevra nel 1967 è presente in 40 paesi nel mondo ed in Italia dal 1972, è organismo di consulenza del MIUR, ente riconosciuto per la formazione e membro permanente dell'Osservatorio per i Diritti Umani del MAE. E.I.P Italia è riconosciuta dall'UNESCO e dal Consiglio d'Europa e gode di statuto consultivo all' ONU. È consulente permanente presso il Consiglio d'Europa per l'educazione alla cittadinanza democratica e ha una network nazionale di 1065 scuole statali e paritarie di ogni ordine e grado.

LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI NELLA PROSPETTIVA DELLA CITTADINANZA GLOBALE: COMPETENZE CHIAVE, CONOSCENZE E ABILITÀ NEI DOCUMENTI EUROPEI E NELLE LINEE DI INDIRIZZO DI CITTADINANZA E COSTITUZIONE

Come tutti i termini usati per parlare di vita politica e sociale, il termine "cittadinanza" è ben lontano dal possedere un significato stabile e universalmente accettato. È ormai ampiamente riconosciuto che si tratta di un concetto multiforme. Ciò ha conseguenze importanti sulle competenze chiave dell'educazione alla cittadinanza nella dimensione globale. Un approccio storico mostra senza dubbio che l'affermazione e l'estensione del termine "cittadinanza globale legato al

nucleo dei diritti umani fondamentali” costituisce il filo rosso dell’elaborazione teorico concettuale da parte degli organismi internazionali, in primis il Consiglio d’Europa dalla sua fondazione agli sviluppi più recenti. Osservando che l’educazione alla cittadinanza del XXI secolo esige “un approccio più olistico, caratterizzato da comprensività e consistenza in ampiezza e profondità”, gli studiosi inglesi Cogan e Derricott, che si sono molto applicati al tema dell’educazione alla cittadinanza,¹⁸ formulano un modello di cittadinanza multidimensionale intorno a obiettivi quali:

- Approccio ai problemi in qualità di membri di una società globale.
- Assunzione di responsabilità.
- Comprensione e apprezzamento delle differenze culturali.
- Pensiero critico.
- Disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti.
- Cambiamento di stile di vita per la difesa dell’ambiente.
- Sensibilità verso la difesa dei diritti umani.
- Partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale.

Tali modelli di educazione alla cittadinanza globale possono essere definiti olistici. I ricercatori propongono, infatti, una trasversalità su vari piani: nella determinazione di diverse dimensioni della cittadinanza, nell’integrazione tra livello cognitivo e comportamentale e, infine, nella considerazione delle categorie dello spazio e del tempo. Si tratta di progetti che hanno per obiettivo lo sviluppo di attitudini a percepire l’unità della società umana e i rapporti globali, incoraggiando la facoltà di farsi un’opinione e prendere decisioni in quanto membri della società globale.

L’insegnamento di “Cittadinanza e Costituzione” nella scuola italiana mira a consolidare nelle giovani generazioni una cultura della convivenza civile, ispirata ai principi della nostra Costituzione, un testo unanimemente considerato anche come fonte di valori in grado di orientare le giovani generazioni, “bibbia laica”, come l’ha definito il Presidente Ciampi.

La legge 169/2008 indica tra i contenuti da studiare anche gli Statuti regionali. Si tratta di un’indicazione opportuna, dato che gli enti regionali acquisteranno sempre più peso con la devolution. Ancor più importanti sono i documenti internazionali, la Carta europea, prossima a diventare Costituzione e la notevole elaborazione culturale che continua ad effettuarsi sia in sede di Consiglio d’Europa (attualmente vi sono rappresentati 47 Stati membri), sia in sede Unione europea (attualmente formata da 27 Paesi membri), e cioè di Parlamento europeo, di Commissione e di Consiglio dei Ministri.

È compito anche della scuola preparare i giovani affinché crescano come cittadini consapevoli dei propri diritti e delle responsabilità. L’esercizio della democrazia, infatti, è un diritto/dovere che va appreso e praticato giorno per giorno fin dalla più giovane età. Si tratta sempre di appartenenza a una comunità, che coinvolge politica e diritti, soprattutto diritti politici. In questo senso, il cittadino è sempre un “concittadino”, una persona che vive con altri. Questa comunità viene definita soprattutto a due livelli: da una parte il livello locale, la città, spesso in senso urbano, in cui la persona vive, alla quale appartiene; dall’altra parte lo Stato, che richiede un’appartenenza nazionale, con il conseguente conferimento dei pieni diritti concessi ai membri di detto Stato.

Riteniamo inoltre che una didattica efficace debba presentare onestamente anche le obiezioni e le alternative (ad esempio le teorie antidemocratiche e antiliberali, i teorici del razzismo e della pena di morte) e soprattutto i molti problemi controversi (far riflettere, ad esempio, sulla complessità del nesso fra libertà e sicurezza o sulla difficoltà del praticare la tolleranza con gli intolleranti), ma sempre ponendo come obiettivo che lo studente introietti e pratici tali valori. È necessario distinguere, con molta chiarezza, gli obiettivi “cognitivi” (quelli verificabili e pertanto valutabili) da quelli “formativi” (osservabili nel lungo periodo, ma non soggetti a valutazione scolastica). L’educazione alla cittadinanza, che nel nostro sistema scolastico ha assunto il termine di Cittadinanza e Costituzione, intende anche trasmettere valori e dare norme di comportamento, ma non si possono valutare con metro scolastico valori e comportamenti. Non possiamo dare l’insufficienza a un ragazzo perché antidemocratico e razzista, possiamo solo pretendere che conosca la storia e le ragioni della democrazia. Valuteremo pertanto solo gli obiettivi cognitivi (attraverso prove oggettive prevalentemente scritte, poiché spesso la valutazione orale è il regno dell’arbitrio e dell’approssimazione), con criteri che dovranno essere chiari allo studente e al docente sin dal primo momento. Gli obiettivi “formativi” (il rispetto delle regole, la diffusione di una cultura della cittadinanza attiva e consapevole) sono la stella polare, la direzione verso cui

¹⁸ Cogan, J., Derricott, R., *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London, 1998.

muoversi, la speranza che accompagna e sorregge il lavoro. L'educazione a una cittadinanza consapevole presuppone che:

- la cittadinanza sia un obiettivo ancora da raggiungere, ossia che il processo per l'acquisizione della cittadinanza (concetto non definibile una volta per tutte, ma esposto a evoluzione secondo i cambiamenti in atto nella e nelle società) sia tuttora in corso;
- per conseguire l'obiettivo della cittadinanza consapevole, che sta alla base della partecipazione attiva alla vita di un paese ispirato a principi democratici, ci sia la disposizione a un investimento mirato in questo ramo dell'educazione dei giovani e della formazione degli adulti;
- ci sia non solo conoscenza, ma anche analisi approfondita delle trasformazioni della società nella precisa fase storica che stiamo vivendo con il senso dei "problemi" per quelle che sono questioni aperte, con curiosità nei loro confronti e interesse ad affrontarle per dare loro soluzioni pertinenti;
- la mente sia sgombra da pregiudizi (nel senso di giudizi precostituiti, più che distorti), dalla tentazione di far ricorso a modelli anacronistici e/o antistorici e propensa, invece, a una lettura in chiave storica dei problemi perché "il futuro ha un cuore antico", come sosteneva Carlo Levi (1956).

Se la cittadinanza consapevole è, quindi, ancora in larga parte un obiettivo da raggiungere, i problemi con cui deve misurarsi l'educazione determinano per gli insegnanti difficoltà da superare, ma anche opportunità per allargare gli orizzonti, per arricchire la cultura dell'intera collettività e per rinnovare gli schemi secondo cui è costruita la convivenza organizzata. Le questioni in qualche modo concernenti il tema, le angolature dalle quali può essere letto e le modalità utilizzabili per affrontarlo sono molteplici.

Il mondo della scuola è fortemente coinvolto in questo processo "educativo" e le esperienze compiute a vari livelli e in Paesi diversi dell'Unione Europea ne costituiscono una testimonianza inequivocabile, importante e da ascoltare, perché ci riguardano tutti in prima persona in quanto "cittadini del tempo presente". Le discipline debbono avere lo stesso valore e significato, lo stesso valore epistemologico per tutto l'arco della formazione, mentre cambia la mediazione didattica secondo il livello scolastico, definendo insieme alle associazioni disciplinari e professionali degli insegnanti profili, ambiti, elementi essenziali delle discipline stesse.

Le competenze assumono il valore di strutture mentali in rapporto alla processualità dei saperi, le discipline vanno riconsiderate nel rapporto tra statuto epistemologico e finalità formativa d'indirizzo nel triennio superiore. Poiché la costruzione e lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze di cittadinanza non è compito solo dell'insegnamento di "Cittadinanza e Costituzione", ma anche il frutto del contributo delle altre materie presenti nei curricoli (si pensi, a titolo di esempio, alle competenze comunicative), le linee guida del documento di indirizzo del MIUR sottolineano la necessità di una integrazione con le altre materie e solleciteranno l'individuazione, da parte delle scuole, del contributo che ciascuna materia scolastica può/deve dare alla costruzione e allo sviluppo di tali competenze. Appare estremamente importante per la scuola:

- **Aggiornare l'offerta formativa**, in termini di contenuti e di articolazione dei curricoli didattici, di preparazione del corpo docente e non docente, di orientamento dello studente verso le scelte della vita adulta.
- **Rendere la scuola un soggetto attivo dell'evoluzione territoriale locale**, ambito in cui sviluppare con successo la personalità dello studente.
- **Formare il cittadino in dimensione europea**, sia per quanto riguarda la dimensione sociale e culturale di riferimento, sia per quanto costituisce il mercato dei beni e del lavoro.
- **Gestire al meglio le risorse** disponibili e incrementarle in quantità, varietà e qualità.

Anche rispetto a questo punto, quale può essere il contributo di questi progetti/elaborazioni al lavoro degli insegnanti? Credo che ci possano servire per:

- Non limitare l'indicazione degli obiettivi dell'educazione civica/alla cittadinanza alla sola componente cognitiva (conoscenze e abilità).
- Precisare comunque meglio quali ambiti/aree di conoscenza e quali abilità indicare come prioritari per l'educazione civica/alla cittadinanza (lo stesso studio della Costituzione, come abbiamo detto più volte, è fondamentale, non solo perché rappresenta un patrimonio condiviso che tutti i cittadini debbono "conoscere", ma anche perché la Costituzione ci indica punti di riferimento e valori fondamentali che sono propri della nostra società e delle società democratiche più in generale).

- Riconoscere la complessità e le difficoltà dell'educazione civica/alla cittadinanza, ma anche la sua ricchezza (le scuole e gli insegnanti debbono essere in grado di confrontarsi con questa ricchezza, ma anche con le difficoltà che la accompagnano).
- Individuare, a partire da questa complessità, i terreni possibili di ricerca e di riflessione delle scuole.

Appare fondamentale, in questo processo, sostenere, incentivare e valorizzare la professionalità dei docenti, sia nella veste di mediatori culturali che di promotori delle dinamiche di apprendimento e di valutatori dei loro esiti, formandoli ad una metodologia di insegnamento/apprendimento attenta ai collegamenti, alle interazioni che si vanno sviluppando nell'azione didattica, nell'ambito dell'educazione alla pace e alla cittadinanza attiva, in quanto esse rappresentano un aspetto fondamentale della crescita di ciascuno studente per sviluppare un impegno consapevole ed attivo all'interno della società attuale¹⁹.

L'altro aspetto rilevante per le scuole dell'autonomia è la dimensione del progettare in rete o in partenariato. Come afferma l'articolo 7 del Regolamento per l'autonomia didattica ed organizzativa: la cultura di rete implica la voglia di "mettersi in gioco" e contempla come strumenti e modalità di attuazione il partenariato e la rete propriamente detta.

Il focus centrale della tematica è costituito dalle opportunità educative e formative che l'esperienza della progettazione consortile di rete o di partenariato offre alle istituzioni scolastiche autonome nel perseguire la formazione globale della persona per un nuovo modo di essere, di vivere, di agire.

Il principio della collaborazione tra soggetti pubblici costituisce parte integrante della Legge n.59/97: in particolare, l'articolo 21 prevede che l'autonomia organizzativa sia finalizzata al coordinamento con il contesto territoriale. Il Regolamento di attuazione in materia di autonomia scolastica, precisa che le istituzioni scolastiche "interagiscono tra loro e con gli Enti locali" (Art. 1) e che il dirigente scolastico "attiva i necessari rapporti con gli Enti locali e con le diverse realtà istituzionali culturali, sociali ed economiche operanti sul territorio (Art. 3).

"La rete rappresenta un principio di connessione tra istituzioni utile a superare l'isolamento, la ripetitività di atti e situazioni che, svolti invece insieme, hanno un più alto livello di efficienza. Il principio della rete implica un modello di azione dei servizi per funzioni coordinate, un sistema comunicante tra i diversi livelli, un sistema che tende all'integrazione come qualità migliorativa per tutti, i prestatori dei servizi come gli utenti"²⁰.

¹⁹ Brett, P., Mompoin-Gaillard, P., Salema, M. H., *How all teachers can support citizenship and human rights education: a framework for the development of competences*, Editions du Conseil de l'Europe, 2009.

²⁰ Cecinelli, E., Tantucci A. P., *Europa ludens - Educare alla cittadinanza europea attraverso la didattica ludica e le nuove tecnologie*, Molfetta: La Meridiana, 2010.

SESSIONE II

POLITICHE
ED ESPERIENZE EUROPEE
ED EXTRAEUROPEE
A CONFRONTO:
L'INSERIMENTO
DELL'EDUCAZIONE
ALLA CITTADINANZA
MONDIALE NELLA
PROGRAMMAZIONE
CURRICOLARE

**MARKUS
PIRCHNER**

CAPO
DEL SETTORE
"ATTORI
NON STATALI"
DI EUROPEAID
(COMMISSIONE
EUROPEA)

AUTORITÀ LOCALI E ATTORI NON STATALI PER LO SVILUPPO: LA STRATEGIA EUROPEA PER PROMUOVERE L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA MONDIALE

Prima di tutto vorrei presentare il nostro programma tematico "Attori non statali e autorità locali nello sviluppo" che ha lo scopo di incentivare l'impegno dei soggetti non statali e delle autorità locali in materia di sviluppo. Successivamente vorrei introdurre uno studio importante che stiamo perfezionando e che ha lo scopo di definire un quadro strategico europeo per l'educazione allo sviluppo: "Studio sull'esperienza e sulle azioni dei principali soggetti europei attivi nel campo dell'educazione e della sensibilizzazione allo sviluppo" (chiamato anche Studio DEAR²¹), che coinvolgerà i soggetti portatori d'interesse nel campo dell'educazione allo sviluppo in un processo di consultazione.

Per quanto riguarda il programma "Attori non statali e autorità locali nello sviluppo" è importante dire che l'azione della Commissione Europea nel campo dell'educazione allo sviluppo e alla cittadinanza mondiale, fa parte di un programma più ampio chiamato "Strumento per la cooperazione allo sviluppo" (DCI²²), una misura finanziaria che ha lo scopo di migliorare la cooperazione allo sviluppo. Nello specifico, tale programma ha il compito di implementare misure volte a sostenere gli obiettivi della politica di sviluppo della Commissione Europea quali la riduzione della povertà, lo sviluppo sociale ed economico sostenibile e l'integrazione uniforme e graduale dei paesi in via di sviluppo all'interno dell'economia mondiale. I principali obiettivi delle nostre azioni in favore dell'educazione allo sviluppo sono i seguenti: a) sensibilizzare l'opinione pubblica alle questioni dello sviluppo, b) promuovere l'educazione allo sviluppo nei paesi membri della comunità europea e nei paesi in fase di adesione, c) radicare le politiche di sviluppo nelle società europee, d) mobilitare un ampio sostegno pubblico all'interno della Comunità Europa e nei paesi in fase di adesione per intraprendere un'azione contro la povertà e favorire relazioni più giuste tra paesi sviluppati e paesi in via di sviluppo, e) sensibilizzare l'Unione Europea sulle questioni e sulle difficoltà che devono affrontare i paesi in via di sviluppo e, infine, f) promuovere la dimensione sociale della globalizzazione.

Questo programma ha un budget annuale di circa 30 milioni di euro. Tale budget non è implementato dalla Commissione Europea ma da organizzazioni partner, Organizzazioni Non Governative (ONG) come Save the Children che ci sottopongono una proposta progettuale e che noi eventualmente selezioniamo.

Le priorità principali e più importanti che abbiamo indicato nel programma sono le seguenti:

- a) Sostegno pubblico per l'agenda degli Obiettivi di Sviluppo del Millennio, con particolare attenzione all'Africa sub-sahariana.
- b) Una politica di sviluppo coerente, con particolare attenzione alle aree di interesse pubblico che comprendono obiettivi di sviluppo importanti come: l'immigrazione, il commercio (incluso il commercio equo), la sicurezza, i diritti umani, la dimensione sociale della globalizzazione ivi compreso il lavoro dignitoso, l'ambiente e l'AIDS.
- c) Media e sviluppo. Mi prendo la libertà di includere tra le altre una proposta che non è mia. Si tratta di un disegno che ho preso tra quelli di alcuni bambini impegnati in un concorso sulle tematiche della cittadinanza globale. Credo che questa idea sia illuminante. Cosa vedete in questo disegno? Si vedono due bambini, una bambina bianca e un bambino nero che tengono insieme una bandiera con su scritto "la nostra Terra". Questo disegno parla di responsabilità comuni. I bambini occupano parti diverse del globo ma condividono la stessa bandiera. Dietro a questa impostazione c'è un'idea di solidarietà, amicizia e cooperazione e mi sembra che da questo disegno scaturiscano molte idee positive. Ad esempio l'idea che si possa comprendere cosa sta accadendo dall'altra parte del mondo, che è un'idea di solidarietà e che rimanda

²¹ Development Education and Awareness Raising.
²² Development Cooperation Instrument.

alla volontà di aiutare e di impegnarsi in prima persona. Il testo sul retro del disegno recita “Bambini e bambine di tutto il mondo sono amici. La loro amicizia salverà il mondo”. In un certo senso questo è il risultato che l’educazione allo sviluppo può raggiungere: favorire la comprensione dei nostri cittadini e scoprire cosa succede nel Sud del mondo. Questo disegno suggerisce la volontà di impegnarsi e di condividere perché si tratta del nostro mondo e non di un continente contro l’altro. C’è anche un sole e il sole richiama il futuro. Questo disegno esprime idee positive e mi piace molto.

Ma torniamo a noi. Come si attua il programma? Con un sistema di bandi. Fondamentalmente la Commissione Europea rende i fondi disponibili e li assegna attraverso dei bandi. Grazie a questo sistema la Commissione Europea raccoglie le proposte che arrivano, le mette tutte insieme, giudica i lavori e poi seleziona le migliori proposte secondo criteri specifici. In questo modo i fondi vengono assegnati in modo trasparente. Se a qualcuno interessa, ecco il link esteso del sito: http://ec.europa.eu/europeaid/how/finance/dci/non_state_actors_en.htm. Questo è l’ultimo bando, il prossimo uscirà nel 2011. Per i prossimi bandi vi consiglio di andare a vedere le proposte approvate in passato e se volete potete provare a partecipare alla prossima selezione.

A questo link potete trovare un report dei “Lavori in corso” per quanto riguarda lo Studio DEAR che EuropeAid ha commissionato (“Studio sull’esperienza e le azioni dei principali soggetti europei attivi nel campo dell’educazione e della sensibilizzazione allo sviluppo”): https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/aidco/index.php/DEAR:_Development_education_and_awareness_raising, che vi permette intanto di avere una panoramica dei risultati, delle analisi e dei suggerimenti che contribuiscono al raggiungimento dell’obiettivo complessivo dello studio, ovvero condurre:

- a) Un’analisi dei progetti che sono stati sostenuti dalla Commissione Europea tra il 2005 e il 2009 all’interno del programma “Attori non statali e autorità locali nello sviluppo”.
- b) Una panoramica dei principali soggetti, delle strategie e delle iniziative di sensibilizzazione ed educazione allo sviluppo (DEAR) all’interno dei 27 stati membri dell’Unione Europea.
- c) L’identificazione di questioni importanti per rafforzare il sostegno da parte della Commissione Europea a favore dell’educazione e della sensibilizzazione allo sviluppo affinché la stessa Commissione possa contribuire a migliorare le iniziative portate avanti dagli stati membri dell’Unione Europea.

Il rapporto provvisorio fa parte del processo dello Studio DEAR ed è aperto a commenti, correzioni e suggerimenti da parte degli interlocutori e delle altre parti interessate. Accettiamo i vostri commenti fino al 18 Ottobre 2010.

Il processo dello Studio DEAR si svolge in quattro fasi (in questo momento siamo alla terza fase):

- Fase 1: analisi dei progetti sostenuti dalla Commissione Europea (febbraio-aprile 2010).
- Fase 2: lavoro sul campo con interviste agli interlocutori ministeriali, agli attori non statali e alle autorità locali dei 27 stati membri dell’Unione Europea (aprile-giugno 2010).
- Fase 3: fase di consultazione in cui si accolgono commenti e suggerimenti attraverso il sito e una conferenza che si terrà a Bruxelles all’inizio di ottobre (da luglio al 18 ottobre 2010).
- Fase 4: conclusione dello Studio e formulazione di proposte da sottoporre alla Commissione Europea (ottobre-novembre 2010).

**ANA TERESA
SANTOS**

Ana Teresa Santos è responsabile del coordinamento del gruppo di lavoro di educazione allo sviluppo della piattaforma portoghese di Organizzazioni Non Governative attive nel settore dello sviluppo, dove lavora dal 2009. Inoltre, è rappresentante della piattaforma nel gruppo di lavoro multiattoriale (Multistakeholder Working Group), che ha elaborato la strategia nazionale di educazione allo sviluppo e che è responsabile della sua implementazione. Ha una laurea quadriennale in Relazioni Internazionali dell'Università Tecnica di Lisbona e attualmente sta frequentando un Master in Sviluppo, Diversità Locali e Sfide Mondiali presso l'Istituto Universitario di Lisbona.

LA STRATEGIA NAZIONALE PORTOGHESE DI EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO: UN APPROCCIO PARTECIPATIVO

Come prima cosa desidero ringraziare Save the Children per il cortese invito e spero davvero che il mio contributo possa essere utile al vostro dibattito sulla promozione dell'educazione alla cittadinanza mondiale e, possibilmente, alla costruzione di una futura Strategia Nazionale.

L'adozione di una Strategia Nazionale è stata una grande sfida per il Portogallo. Tra le Organizzazioni Non Governative (ONG) c'è una lunga tradizione di attività di educazione allo sviluppo in ambito formale e non formale; per questo motivo, nel 2003, il governo portoghese ha creato un programma di finanziamento specifico per questo tipo di progetti. Inoltre, in questi anni, il governo ha firmato e approvato numerose dichiarazioni internazionali in cui si impegnava a sostegno dell'educazione allo sviluppo. Addirittura nel 2005 con la "Strategic Vision for Portuguese Cooperation", il governo indicava l'educazione allo sviluppo come una priorità. Tutti questi fattori e gli sforzi fatti dal paese in questa direzione, hanno messo in chiaro l'esigenza di creare una struttura solida in un clima di dialogo inter-istituzionale.

A Lisbona, nel maggio 2008, il Segretario di Stato del Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale ha formalmente inaugurato la Strategia Nazionale per l'educazione allo sviluppo all'interno di un seminario a cui hanno partecipato organizzazioni della società civile e rappresentanti di alcune istituzioni statali. In questo seminario sono state presentate tre esperienze diverse di Strategie Nazionali per l'educazione allo sviluppo - quella irlandese, quella finlandese e quella austriaca - e si sono discussi problemi e necessità del Portogallo in questo ambito.

Sin dall'inizio è stata decisiva la scelta di non abbandonare il processo partecipativo, nonostante le difficoltà. Come mai? Non era più facile per l'Agenzia portoghese per lo sviluppo scrivere la strategia in maniera autonoma e poi presentarla alle ONG e al Ministero dell'Istruzione perché la implementassero?

La scelta del processo partecipativo serviva ad assicurare alla Strategia una sopravvivenza che andasse oltre il documento scritto e che fosse largamente utilizzata da tutti i soggetti dell'educazione allo sviluppo. Soltanto con una strategia inclusiva, e non esclusiva, si ottengono risultati efficaci che possano avere un impatto a lungo termine.

Comunque, fin da subito abbiamo identificato i limiti di tale strategia e ne abbiamo individuato le sfide:

- Le elezioni amministrative e politiche si erano svolte nel settembre/ottobre 2009 e questo avrebbe potuto portare a un cambiamento di governo e al conseguente rischio di un minore supporto per le politiche di educazione allo sviluppo. Comunque sia, grazie agli impegni già assunti dai soggetti coinvolti, risultava impossibile cominciare un lavoro costante e continuo prima della fine del 2008. Come gestire la tensione che deriva da una scadenza a breve termine e dal bisogno di una partecipazione concreta da parte di tutti i soggetti?
- La definizione di educazione allo sviluppo comporta di per sé il coinvolgimento di molti soggetti diversi, provenienti sia dalla società civile che da istituzioni pubbliche, tutti intenti nella elaborazione di un documento strategico. Come identificare i soggetti pertinenti? Come definire il ruolo di ciascuno di essi e il modo in cui possono interagire tra loro? Come incoraggiare

pratiche cooperative mentre ci si confronta con la diversità delle visioni e degli obiettivi istituzionali, degli statuti legali, delle esperienze e delle sensibilità sociali e politiche e con persone che non hanno una reciproca conoscenza personale o istituzionale? Come unire questi soggetti istituzionali in un progetto comune?

- Creare uno strumento comune significa avere la capacità di riconoscere un linguaggio comune che consenta la possibilità del dialogo. In un momento in cui i cambiamenti globali mettono in dubbio molti assunti, facendo crescere il numero dei significati possibili, sollevando dubbi e disaccordi sull'interpretazione dei concetti, come possiamo correggere il passato, il presente e le relative concezioni diverse, in modo che ne possano beneficiare tutti i soggetti coinvolti e anche i cittadini?

Quindi come si fa a far funzionare questo processo partecipativo? La strategia si basa sui seguenti elementi:

- Si sono definiti 3 diversi livelli di partecipazione:
 - un piccolo "gruppo strategico", guidato dall'IPAD (Agenzia portoghese per lo sviluppo, ndr) insieme al Ministero dell'Istruzione, alla Piattaforma Portoghese per lo Sviluppo delle ONG e al CIDAC (una ONG portoghese molto attiva nell'educazione allo sviluppo e membro della rete GENE), il cui compito era quello di mobilitare i soggetti rilevanti nel campo dell'educazione allo sviluppo, fare il planning e il follow-up degli incontri con il gruppo di lavoro 2, delineare la struttura dei documenti e stabilire gli obiettivi e le misure della Strategia (responsabili di tutte le dinamiche del processo);
 - un secondo gruppo più ampio formato da 15 elementi - di natura consultiva ma anche con capacità d'influenza e di partecipazione effettiva - composto da rappresentanti di istituzioni pubbliche e di organizzazioni della società civile (tra cui alcune piattaforme), scelti perché si occupano di temi quali lo sviluppo, l'educazione, la pace, l'ambiente, il multiculturalismo, la parità tra i sessi o per il target con cui lavorano (giovani e insegnanti);
 - infine gruppi di organizzazioni da consultare alla fine del processo (ONG dello sviluppo, Istituti Politecnici, ONG ambientali e altri).
- Si è deciso che la Strategia Nazionale per l'educazione allo sviluppo andrà definita in due documenti diversi, uno che verterà sulla strategia e l'altro sulla sua implementazione, da elaborare in due momenti differenti (prima e dopo le elezioni politiche).
- Abbiamo preparato un calendario rigoroso ma flessibile in grado di incorporare le dinamiche generate dal processo stesso.
- Il compito di scrivere il documento della Strategia è stato affidato a un gruppo di lavoro esterno dell'Università di Coimbra, che ha seguito tutte le iniziative, ha redatto dei sommari di entrambi gli incontri (Dibattito Teorico e Sistematizzazione delle Esperienze) e ha prodotto diverse versioni del documento, inserendovi i risultati dei vari contributi e dei dibattiti avvenuti nel "gruppo strategico".

In questo contesto è stato possibile trarre vantaggio dalle seguenti opportunità:

- La presentazione della prima versione del documento al Forum della Cooperazione (ideato dal Segretario di Stato per discutere di questioni sulla Cooperazione allo Sviluppo con diverse organizzazioni della società civile e altri soggetti).
- La discussione di questo stesso documento col gruppo della Piattaforma Portoghese di educazione allo sviluppo e la richiesta di una dichiarazione politica formale da parte del Consiglio Nazionale dell'Istruzione (un importante organo consultivo in materia di Istruzione).
- La presentazione pubblica della Strategia alla terza edizione dei Development Days portoghesi il 22 aprile 2010.

IL PROCESSO DI COSTRUZIONE DI UNA STRATEGIA NAZIONALE: PRINCIPALI OBIETTIVI E FASI DI LAVORO

Gli obiettivi della strategia nazionale sono i seguenti:

- Potenziare i meccanismi di cooperazione inter-istituzionale tra i soggetti che si occupano di educazione allo sviluppo e coordinare l'educazione allo sviluppo con altri tipi di "Educazioni" per quanto riguarda i contenuti, le metodologie e la promozione dei valori che vi sono collegati.

- Sviluppare meccanismi che permettano realmente ai cittadini di appropriarsi dell'educazione allo sviluppo.
- Integrare le prospettive del Sud del mondo ai processi di educazione allo sviluppo, neutralizzando così la forte impronta politica e interventista della strategia, a favore di un'attenzione maggiore all'ampiezza e apertura della strategia stessa.
- Mettere a punto, in modo chiaro e duraturo, le metodologie e i contenuti dell'educazione allo sviluppo, senza considerare le pratiche contrarie agli scopi e ai valori fondamentali dell'educazione allo sviluppo.
- Integrare nuovi strumenti di implementazione e di valutazione dell'impatto così da superare l'attuale situazione deficitaria nelle iniziative di educazione allo sviluppo in Portogallo.

Questi obiettivi sono stati raggiunti attraverso un processo diviso in **quattro fasi**:

1. Fase preparatoria

In due anni (2006-2008) la GENE (Global Education Network Europe) ha sponsorizzato un progetto-pilota specifico per l'educazione allo sviluppo e alla Cittadinanza Mondiale: l'Austria-Portugal Exchange. Ciò ha permesso ai due paesi di scambiarsi esperienze e di imparare reciprocamente, raccogliendo le migliori pratiche che sono state essenziali per la riuscita della Strategia.

I gruppi principali attivi nel campo dell'educazione allo sviluppo sono stati identificati e successivamente si sono organizzati degli incontri bilaterali per presentare alle organizzazioni la metodologia e il processo preparatorio della strategia nazionale, ma anche per identificare i principali limiti del processo.

2. Fase di definizione della Strategia

Questa fase si struttura attorno a cinque assi:

- Meeting di lavoro del gruppo di lavoro 1.
- Lavoro congiunto dei due gruppi.
- Il contributo di GENE (non solo con il suo sostegno al progetto-pilota Exchange, ma anche con la creazione di documenti che riassumono tutte le iniziative simili fatte a livello internazionale).
- Workshop di definizione teorica (gruppo di lavoro 1 + gruppo di lavoro 2) - laboratorio di un'intera giornata, preparato e facilitato da un mediatore esterno, che ha usato il metodo jigsaw per promuovere il lavoro collettivo.
- Esercizio di sistematizzazione dell'esperienza - un meeting di due giorni con la metodologia della Sistematizzazione delle Esperienze che ha riunito 15 ONG con esperienza nel campo dell'educazione allo sviluppo, allo scopo di raccogliere le migliori pratiche e creare basi comuni di comprensione (campi d'azione, target groups, metodologie e approcci).

3. Consultazione pubblica

- Presentazione e analisi al Cooperation Forum.
- Sessioni di lavoro con i soggetti interessati:
 - ONG (Gruppo di lavoro di educazione allo sviluppo della piattaforma e conferenza pubblica di un pomeriggio per presentare il documento).
 - Commissione per la Cittadinanza e la Parità dei Sessi.
 - Organizzazioni Ambientali Non-Governative.
 - Facoltà di Scienze dell'Educazione
 - National Education Council (Consiglio Nazionale per l'Educazione, ndt).

4. Strategia e Preparazione del Piano d'Azione

Il quadro della Strategia di educazione allo sviluppo è stato firmato dal Segretario di Stato degli Affari Esteri e della Cooperazione e dal Ministro dell'Istruzione, in seguito alla sua pubblicazione ufficiale sul Government's Journal.

Da gennaio 2010 a marzo 2010, il gruppo di lavoro 1 ha lavorato all'Action Plan Document, che è stato poi discusso nel gruppo di lavoro 2 e che contiene le tipologie di attività di riferimento su cui strutturare le attività specifiche che verranno organizzate e inserite da tutte le organizzazioni coinvolte nel processo.

Inoltre, per tenere insieme formalmente le varie istituzioni coinvolte nella costruzione e nel potenziamento della Strategia, è stato firmato un Protocollo di Collaborazione.

Lo sviluppo della Strategia non può essere considerato come scopo ultimo, ma come la definizione di una struttura che ci aiuterà ad affrontare numerose sfide e aprirà le porte ai nuovi arrivati. Sia il format sia i metodi usati nel processo, così come le procedure di comunicazione adottate (comunicazione diretta e istituzionale ma non burocratica), hanno avuto un impatto significativo sul sentimento generale di impegno effettivo e speriamo che questo possa favorire tutte le entità coinvolte affinché si sentano parte del progetto. A questo link potete consultare il documento integrale della Strategia: http://www.ipad.mne.gov.pt/index.php?option=com_content&task=view&id=569&Itemid=334.

**ALICIA
CABEZUDO**

È professoressa presso la Scuola di Scienze della Formazione dell'Università di Rosario (Argentina) e presso la Cattedra UNESCO per la Cultura della Pace e Diritti Umani dell'Università di Buenos Aires. Il suo lavoro si focalizza sui temi della storia contemporanea dell'America Latina, sulla ricerca e l'insegnamento dell'educazione per la democrazia, la cultura della pace e dei diritti umani. La sua attuale attività di ricerca si concentra sulle politiche pubbliche di programmi educativi volti a favorire la partecipazione dei cittadini e l'esercizio della democrazia, in particolar modo a livello locale. Si occupa anche della formazione di operatori impegnati nel settore di cui è specialista. Inoltre, è Visiting Professor annuale nel Master di Educazione alla Pace dell'Università della Pace della Costa Rica e nel Master in Sviluppo, Conflitto e Pace dell'Università Jaume I, di Castellon (Spagna). Insegna Cultura della Pace nei corsi estivi rivolti a studenti arabi presso l'Istituto di Studi sulla Pace della Biblioteca Alessandrina (Egitto).

FORMAZIONE GLOCALE. PRINCIPI DI FORMAZIONE GLOBALE E CITTADINANZA. IMPARARE DALL'ESPERIENZA LATINO-AMERICANA

I. INTRODUZIONE

L'educazione globale - che si basa sui principi fondamentali dell'educazione alla democrazia e alla cittadinanza per una cultura della pace e del rispetto dei diritti umani, in contrapposizione a una cultura della violenza - è di questi tempi particolarmente importante perché permette di stabilire un confronto tra questi valori e la violenza diretta e strutturale presente nella nostra vita.

Le politiche educative non devono considerare questi temi di secondaria importanza; purtroppo invece abbiamo visto che vengono considerati importanti ma non essenziali e quindi presenti, ma in un certo senso "assenti". Spesso si sono sentiti discorsi politici "fare sfoggio" di messaggi allettanti, ma in fin dei conti privi di una reale carica innovativa e incapaci di proporre visioni alternative in grado di progettare un'educazione civica attiva per l'intera popolazione²³.

Educazione globale significa anche educazione etica e di questo si deve tener conto nelle politiche pubbliche e nella preparazione degli educatori che devono esercitarsi in analisi critiche serie e profonde del mondo che condividiamo e del periodo storico in cui viviamo.

È ormai risaputo che la **Democrazia** non è soltanto l'esercizio periodico e diretto del diritto di voto per il ricambio delle autorità rappresentative, ma anche la pratica quotidiana della partecipazione a tutte le sfere della vita cittadina. Questa pratica deve cominciare durante l'infanzia quale modello di apprendimento svolto a sviluppare libertà di pensiero, autonomia critica, impegno individuale e azioni collettive che abbiano una ricaduta sull'ambiente circostante (micro-effetto). Successivamente queste azioni andranno poi fatte ricadere su ambienti più complessi, distanti e astratti attraverso una prassi cooperativa del pensiero e dell'azione (macro-effetto)²⁴.

²³ Cabezudo, A., *Preliminary document for the Mercociudades Summit April 2003*, Project for Democratization, Respect for Human Rights and Peace in Latin America, Barcelona Educative Project, Barcelona, 2003.

²⁴ Vedi Haavelsrud, M., *Principles of Peace Education*, Education in Developments, Ed. Arena, Tromsø, 1996.

D'altro canto, sappiamo che il concetto di **Pace** non corrisponde meramente all'assenza di guerra e conflitto, esso è anzi un concetto dinamico che contiene in sé anche un aspetto positivo che dobbiamo imparare a considerare e che consiste nel raggiungimento di una giustizia sociale ed economica in cui ciascuno ha parte attiva. La pace è un'attitudine quotidiana di ribellione non violenta, di dissenso pacifico, ma è anche la ferma determinazione a difendere i diritti umani e la dignità umana. Infine, vi è pace laddove gli esseri umani possono sviluppare pienamente il loro potenziale: "Non ci può essere uno sviluppo umano sostenibile senza pace e nessuno può farsi sostenitore di una pace sociale senza un progetto equo e giusto", ha affermato il Premio Nobel per la Pace, Adolfo Pérez Esquivel²⁵.

Per tutte queste ragioni oggi il concetto di **Diritti Umani** si è notevolmente ampliato poiché include non soltanto i bisogni umani fondamentali e tradizionali, ma anche il diritto ad appagare quei bisogni spirituali, psicologici e politici che permettono agli uomini e alle donne di vivere la loro vita con dignità e libertà, in uno scambio fecondo prodotto dalla vita sociale e dalle pratiche politiche che ne derivano.

Appare ormai chiaro, da venti anni a questa parte, che i concetti di democrazia, pace, diritti umani e cittadinanza sono sempre più interconnessi e che la loro analisi e il loro studio si nutrono delle nozioni di partecipazione politica, equità, giustizia, rispetto dei diritti altrui, multiculturalismo e pluralismo. Tutte queste nozioni rappresentano altrettante condizioni irrinunciabili nel moderno stato di diritto e sono da tener presenti nella programmazione delle politiche pubbliche.

L'istruzione può in questo senso dare un contributo fondamentale affinché il sistema sociale segua questa direzione e compito principale dei governi è adoperarsi affinché ciò si renda possibile.

È proprio in questa direzione che si sono mosse le democrazie latino-americane dopo la ripresa democratica degli anni '80.

Oggi, per l'America Latina, riconoscere che la democrazia partecipata è un supporto fondamentale dello stato di diritto, e con essa l'insegnamento e la pratica dei diritti umani e della cultura della pace, significa aprirsi all'analisi, alla riflessione e all'azione. Infatti molti degli attuali programmi cercano di stimolare una riflessione critica all'interno delle istituzioni educative e dei governi, favorendo progetti e politiche pubbliche che puntano a cambiamenti reali proprio nella direzione dei valori appena illustrati.

2. SCOPI E CONDIZIONI GENERALI

Molti paesi, negli ultimi venti anni, hanno promosso politiche educative e strategie d'azione a garanzia delle libertà fondamentali, della pace, dei diritti umani, della democrazia e di uno sviluppo socioeconomico equo e sostenibile. Tali concetti sono essenziali se si vuole costruire un programma completo di educazione globale. Molte di queste linee guida sono state poi tradotte in strategie, politiche e piani d'azione, sia a livello istituzionale che a livello municipale, a seconda delle specificità delle singole comunità.

Queste richieste, che mirano a una trasformazione delle tradizionali azioni educative, sono già presenti nei programmi nazionali e in quelli cittadini e universitari, che presentano un approccio sistematico allo sviluppo di politiche pubbliche educative; questo approccio si basa su modelli di apprendimento desunti dal processo di costruzione democratica.

È quindi importante tener conto dei piani d'azione già esistenti, per renderli più efficaci e dar loro una validità pratica.

I programmi di educazione globale latino-americani - basati su lezioni ricavate dall'esperienza storica, dalle pratiche di governo, dalla ricerca e dalla letteratura accademica - proponevano le seguenti condizioni per sviluppare politiche educative informate alla democrazia, alla cittadinanza, alla cultura della pace e dei diritti umani:

- La costruzione di idee educative collettive a vari livelli che coinvolgano più soggetti possibili.
- Lo sviluppo di relazioni dinamiche tra soggetti sociali. L'identificazione dei soggetti, dei loro ruoli e contributi potenziali richiede che si precisi il modo in cui i vari poteri coinvolti, pubblici e privati, nazionali e sub-nazionali, debbano interagire.

²⁵ Perez Esquivel, A., Opening Speech at the UNESCO Chair of Culture of Peace and Human Rights, University of Buenos Aires, Buenos Aires, 2005.

- Lo sviluppo di consenso, legittimità e leadership.
- La garanzia, da parte delle istituzioni, che la politica necessaria a questo processo entri in vigore; perché questo accada occorre che l'amministrazione pubblica sia efficiente e trasparente, che le pratiche utilizzate siano innovative e che vi sia sostenibilità finanziaria.
- La partecipazione civica a tutti gli stadi del processo. Si dovranno definire e discutere le possibilità per potenziare questa partecipazione, i modi in cui farlo e i limiti.
- Il raggiungimento di risultati quantificabili che sarà il riflesso dei miglioramenti delle condizioni di vita all'interno della società in cui l'intervento educativo viene applicato.

3. I PRINCIPI DEL PROGRAMMA DI EDUCAZIONE GLOBALE

Il recente piano strutturale latino-americano proposto per lo sviluppo dell'educazione globale ruota attorno ai valori e ai concetti essenziali già presenti nelle intenzioni e negli scopi dell'educazione alla democrazia, alla pace, alla cittadinanza e ai diritti umani, sia a livello formale che a livello non formale e informale. Sono inclusi nel piano gli obiettivi principali di quei movimenti sociali che si battono per la trasformazione del mondo in cui viviamo.

In accordo con quanto detto, i progetti che intendano aderire al Programma:

1) dovrebbero essere completi e olistici; 2) devono utilizzare valori etici; 3) devono essere presentati come fossero ricerche critiche su problematiche specifiche; 4) devono essere redatti e valutati con attenzione; 5) devono proporre una pedagogia centrata sullo studente; 6) devono essere pensati per far sviluppare capacità e abilità orientate alla costruzione della pace; 7) devono essere informati da un approccio trasformativo; 8) devono essere orientati al problema 9) devono prevedere un processo e degli obiettivi partecipativi.

- Nel tracciare la struttura del programma, si utilizza il concetto di olistico per sostenere che le componenti di un sistema dato devono integrarsi ed essere interdipendenti. Inoltre il programma ammette che vi siano relazioni dirette e anche indirette tra forme di violenza a tutti i livelli e che i valori e le pratiche utilizzate per sconfiggere la violenza debbano essere integrate e interdipendenti a loro volta. Si richiede anche che il contenuto e il processo siano a loro volta integrati grazie all'uso di pedagogie partecipative e orientate al problema.
- Il programma ha il chiaro scopo di educare alla formazione di valori compatibili con la pace, la democrazia partecipata, i diritti umani e le norme che li sostengono.
- Proporre un contenuto in forma problematica rispetto a un contesto in cui sono stati violati i valori e i principi della vita sociale e politica, serve a favorire un modello di apprendimento più ampio e partecipato, utile per trovare modi per raggiungere e trovare soluzioni.
- Il programma pone lo studente al centro della propria pedagogia. Questa pedagogia prevede un modello di apprendimento reciproco, in cui sia l'educatore che lo studente sono in formazione. Incoraggiare questo tipo di consapevolezza serve a facilitare la costruzione di una conoscenza collettiva, dando valore alle esperienze di tutte le persone coinvolte nel processo. Alcuni dei metodi pedagogici impiegati sono la ricerca critica e l'apprendimento cooperativo.
- L'educazione globale esplora anche approcci multi-disciplinari ed evolutivi nei confronti della violenza in tutte le sue forme: diretta, strutturale e culturale. In qualunque luogo e tempo, l'educazione alla pace e ai diritti umani dipende sia da condizioni contestuali che da esperienze di vita specifiche dello studente, dell'educatore o dell'insegnante.
- Utilizzare modalità diverse di comunicazione aiuta la partecipazione e serve ad andare incontro ai diversi livelli di maturità e alle diverse circostanze culturali di un gruppo dato.
- Infine, il programma cerca di coltivare saperi che possano ispirare le persone e renderle attive e concentrate sul raggiungimento di una trasformazione della società contemporanea, attraverso la valutazione di alternative possibili. Coltivando la pace - i valori, i saperi e i comportamenti legati ai diritti umani e democratici - si cerca di dimostrare la futilità della violenza²⁶.

Tenendo presente l'applicazione di questi principi di base, si sono proposti i seguenti Obiettivi Pedagogici che dovrebbero far parte di un programma completo di educazione globale.

²⁶ Cabezudo, A., Op. cit.

4. OBIETTIVI PEDAGOGICI

- Integrazione tra istruzione formale, non formale e informale.
Prendere decisioni politiche in ambito educativo significa, molto spesso, occuparsi unicamente del sistema educativo formale. In questo programma si sostiene che l'istruzione formale debba essere in sincronia con l'istruzione informale e con quella non formale, perché l'apprendimento e la socializzazione sono di pertinenza di tutti e tre gli ambiti.
- Opportunità educative eque.
Il principio delle opportunità educative eque è fondamentale per la mobilità sociale. Mobilità sociale significa che ciascun cittadino ha le stesse opportunità di scegliersi un'occupazione e un percorso educativo che lo prepari a quella occupazione, senza differenze di genere, razza, classe, etnia e comunità.
- L'istruzione è un processo di trasformazione individuale, collettiva e sociale.
Il programma esige un tipo di apprendimento volto alla trasformazione, in cui al concetto di assenza di pace si sostituisce il concetto di raggiungimento della pace, grazie allo smantellamento delle culture della violenza e alla creazione di culture di pace e rispetto per i diritti umani.
- Un'istruzione che generi un pensiero critico e partecipato.
Il programma invita gli studenti a partecipare alle decisioni collettive tese al raggiungimento di una trasformazione, dando loro un ruolo attivo durante l'apprendimento, che li conduca ad avere un pensiero e dei parametri critici indipendenti.
- L'istruzione come preparazione alla democrazia e alla partecipazione che dura tutta la vita.
Si possono incoraggiare gli studenti ad avere una propria responsabilità civile dando loro un ruolo nel processo che porta al miglioramento della società, facendoli lavorare per la giustizia sociale e per la risoluzione di problemi collettivi. È attraverso questi processi che gli studenti possono cominciare a capire quali valori stanno alla base del concetto di democrazia e capire che la partecipazione e la capacità di accogliere i bisogni autentici migliora la qualità della vita all'interno della comunità.
- L'istruzione come pratica di libertà
L'istruzione non può essere un'attività confinata in una torre d'avorio, rinchiusa nelle scuole e negli ambienti accademici, ma deve trovare la propria identità, che è fatta di riflessione e di azione e del lavoro congiunto di studenti e insegnanti. L'istruzione deve essere una pratica di libertà.

5. GLI OSTACOLI DA SUPERARE IN UN PROGRAMMA DI EDUCAZIONE GLOBALE

Occorre osservare che un programma di educazione globale di questo tipo può riuscire solo se si è consapevoli che ogni livello necessita di una progettualità appropriata e questo è importante soprattutto quando si incontrano i seguenti problemi:

- L'assenza di volontà politica da parte dei governi.
- Il pericolo di una marginalizzazione, che può essere legato a un governo particolare o a cambiamenti politici in corso durante il processo.
- L'assenza di impegno e sostegno da parte del gruppo interessato al progetto durante le fasi di sviluppo dei processi e delle politiche relative al programma.
- L'utilizzo di metodologie non pertinenti.
- La mancanza di preparazione dei partecipanti.
- Una coordinamento e una cooperazione insufficiente tra i diversi livelli (locale, regionale, nazionale e internazionale).
- La tendenza a confinare questo tipo di temi (democrazia/pace/diritti umani e cittadinanza) a professioni legali o tecniche, quando invece occorrerebbe aprirsi a un approccio multidisciplinare.
- La difficoltà di adattamento nei confronti di questi nuovi rapporti basati su strategie partecipate di lavoro.

²⁶ Cabezudo, A., Op. cit.

- La mancanza di un budget adeguato e sufficiente.
- La mancanza di circolazione di informazioni relative al programma all'interno degli uffici di governo, di altre organizzazioni e della società nel suo insieme.

CONCLUSIONE²⁷

Coloro che propongono e praticano l'educazione globale non la vedono unicamente come un'importante fonte di socializzazione e di apprendimento sociale, ma anche come una risorsa per promuovere cambiamenti e migliori istituzioni all'interno della scuola affinché vi si svolgano corsi meno accademici e più adatti e integrati ai cambiamenti della vita reale.

L'educazione globale rappresenta una sfida e una possibilità per l'istruzione in ambito istituzionale; tuttavia, affinché questo accada, occorre un curriculum più aperto e flessibile, è necessario che si sviluppi un clima democratico all'interno dell'istruzione formale e non formale e infine si rende necessaria la presenza di un ambiente dinamico.

I responsabili delle decisioni politiche dovranno riconsiderare il ruolo dell'educazione globale e, piuttosto che vederla come uno strumento di perpetuazione nazionalistica, dovranno aprirsi a una prospettiva mondiale. Questa prospettiva permetterà alle persone di vivere insieme in un mondo in costante trasformazione, in cui i valori della solidarietà e della cooperazione vadano consolidandosi in vista di un mondo migliore per tutti.

**PETER
MAYO**

Peter Mayo è Professore e capo del dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Malta, dove insegna sociologia dell'educazione, educazione degli adulti, educazione internazionale e comparata e sociologia. È l'autore di "Gramsci, Freire and Adult Education", pubblicato in inglese (Zed, 1999) e successivamente in altre sei lingue, incluso l'italiano (Carlo Delfino, 2008), "Learning and Social Difference" (scritto con C. Borg, Rowman & Littlefield, 2006) e "Liberating Praxis: Paulo Freire's Legacy for Radical Education and Politics" (Praeger, 2004; Sense, 2008), che ha vinto un Premio della Critica AESA nel 2005. Cura la collana di libri Postcolonial Studies in Education per Palgrave-Macmillan e la collana Issues in Adult Education per Sense Publishers.

FORMARE GLI INSEGNANTI SU QUESTIONI GLOBALI: UNA PROSPETTIVA MALTESE

INTRODUZIONE

In questa presentazione mi concentrerò su un lavoro che sto portando avanti da diversi anni all'interno del Dipartimento di Studi sulla Formazione e che pone l'accento sulla dialettica tra locale e globale in materia di istruzione scolastica. Non abbiamo un corso specifico sulle questioni globali nel nostro programma di formazione per insegnanti, ma bisogna dire che la maggior parte dei nostri corsi affronta i temi locali all'interno di più ampie questioni globali. Queste ultime sono trasversali a molti dei nostri corsi di Filosofia, Sociologia e Psicologia della Formazione. Ciò che è locale non può essere discusso in maniera separata rispetto a ciò che è globale, poiché i due temi interagiscono continuamente. Come si può separare il tema del razzismo a Malta, dal tema dell'emigrazione che spalanca questioni legate al colonialismo e alla sua eredità, al neocolonialismo, alla globalizzazione, alla corsa agli armamenti, alle politiche agricole regionali, ai cambiamenti climatici? In questa presentazione mi vorrei concentrare su un corso specifico che ho tenuto nel modulo di Sociologia della Formazione facente parte delle istituzioni della formazione. Questa parte occupa metà modulo del corso, intitolato "Education, Power and Society" ("Formazione, Potere e Società", ndt) e la parte di mia pertinenza si chiama "Learning, Identity and Difference" ("Istruzione, Identità e Differenza", ndt), in cui noterete che la parola "differenza" non è legata a nessun aggettivo - come per esempio quando si parla di "differenza sociale"

²⁷ Cfr. *Global Education Guidelines A Handbook for Educators to understand and implement Global Education*, North South Centre of the Council of Europe Publications, Lisbon, 2010.

- per non limitare la discussione ad un modello di differenza di tipo antropocentrico. In questo corso ci occupiamo delle relazioni sociali in riferimento al potere ma andiamo oltre la sfera delle relazioni interumane per discutere anche delle relazioni uomo-terra. È in questo tipo di contesto che viene posta in rilievo l'interazione tra locale e globale.

L'UNITÀ SPECIFICA DEL CORSO

L'unità in questione si occupa di argomenti legati all'identità e utilizza la teoria del punto di vista. Ci si serve di concetti quali la nozione gramsciana di "egemonia", definita come "condizione sociale in cui tutti gli aspetti della realtà sono dominati da o supportati da un gruppo dominante"²⁸ e la nozione foucaultiana di "Regime di Verità". Foucault definisce quest'ultimo concetto in questo modo: "Ogni società impone il suo regime di verità, la sua 'politica generale' di verità, ossia i tipi di enunciati che accetta e fa passare come veri, il meccanismo e gli esempi che rendono possibile la distinzione tra affermazioni vere e false, i mezzi con cui ognuna di esse viene omologata, le tecniche e le procedure riconosciute valide nell'acquisizione della verità, lo status di coloro che hanno l'incarico di definire che cosa debba essere considerato vero"²⁹. Ne derivano le seguenti domande-chiave:

- Chi beneficia dell'attuale preparazione scolastica e chi ne viene escluso?
- Quali effetti hanno i discorsi dominanti nel nostro sistema educativo sulla formazione delle identità degli studenti?
- Quali specifiche prospettive sociali sono da prendere in considerazione se si vuole fornire un'educazione realmente inclusiva e democratica?

In questo contesto, gli insegnanti in formazione vengono incoraggiati a vedere se stessi e i loro futuri studenti come esseri relazionali e a farlo non soltanto in termini di relazioni sociali, per quanto importanti siano, ma anche in termini di relazioni con il resto del cosmo. Diventa quindi sempre più urgente collegare la situazione maltese con il contesto globale. Principalmente viene posta l'attenzione su tematiche legate alla classe sociale, alla 'razza'/etnia, al genere, alla disabilità, alla sessualità e all'ambiente, ma prendiamo in esame anche contesti più ampi e importanti che hanno un loro peso nella costruzione delle nostre soggettività:

- Colonialismo diretto / post-colonialismo.
- Globalizzazione e cultura popolare.

Ecco alcune questioni-chiave che scaturiscono dalle precedenti tematiche:

- Che effetti ha la lunga eredità coloniale del paese sulla costruzione della nostra identità?
- Come si rapporta tutto ciò con le questioni che riguardano la classe sociale e l'etnia?
- Che effetti ha l'ampia e diversificata cultura popolare di massa sulla formazione delle identità degli studenti?
- Come possiamo, da insegnanti, sviluppare uno sguardo critico sulle diverse forme di cultura popolare per capire l'universo dei nostri studenti e aiutarli dando loro una formazione che ne favorisca la crescita?

Il tema della cultura popolare, come del resto quello del colonialismo, che permette di tracciare dei paralleli tra la situazione maltese e le opere di alcuni scrittori africani che si rifanno a modelli coloniali più globali - come gli scritti di Franz Fanon, Paulo Freire, Ngugi Wa Thiong'o e Julius Nyerere - sono anche posti in relazione con la loro dimensione globale di massa. Il nostro centro di interesse è l'industria culturale transnazionale e il suo impatto sulle soggettività. Si possono tracciare parallelismi simili anche con le altre questioni considerate durante il corso.

Ecco la lista completa degli argomenti trattati: Globalizzazione/Neoliberalismo; Classe sociale; Coinvolgimento familiare; Genere; Sessualità; "Razza" ed Etnia; Emigrazione; Postcolonialismo; Disabilità; Cultura popolare e di massa; Biodiversità; Documenti di politica educativa e differenza.

Alcuni di questi argomenti si prestano facilmente a discussioni su temi globali; in realtà molti sono 'globali' di per sé. Per esempio, i temi della globalizzazione e del Neoliberalismo vengono esaminati fin dall'inizio, perché forniscono un valido sostegno teorico a tutte le questioni affrontate durante il corso. Anche la sezione dei documenti di politica educativa mette a fuoco docu-

²⁸ Riadattato da Livingstone, 1984, p. 235.

²⁹ Foucault, M., *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972-1977*, Gordon Harvester, London, 1980.

menti locali e internazionali come per esempio il Curriculum Nazionale Minimo per il Memorandum sull'Istruzione e la Formazione Permanente di Malta e dell'Unione Europea. Come indicato all'inizio, rispetto alla discussione sulle tematiche globali, l'argomento che spicca è quello dell'Emigrazione, affrontato subito dopo il tema della Razza e dell'Etnia e strettamente connesso all'ultima tematica. Vi indico i punti principali discussi con gli insegnanti in formazione nella sezione sull'Emigrazione.

EMIGRAZIONE E SOCIETÀ MULTIETNICHE

Il quadro ampio

- Tutte le regioni del mondo sono sotto l'influsso della globalizzazione.
- Questo processo è sempre stato tipico del modo capitalistico di produzione, caratterizzato da una periodica riorganizzazione economica e da una continua ricerca volta all'esplorazione di nuovi mercati.
- L'intensificazione della globalizzazione (poiché se fin dall'inizio il Capitalismo è stato globalizzante, adesso assistiamo alla sua intensificazione).
- L'apprendimento permanente, che è una caratteristica della globalizzazione: i lavoratori sono 'flessibili'.

Emigrazione

- Lo 'spettro' del violento processo coloniale che l'Europa per prima ha intrapreso, ritorna insieme alla paura ossessiva di una vendetta.
- Questo processo viene favorito dai requisiti economici richiesti dai paesi altamente industrializzati riguardo a certi tipi di lavoro.
- Tali requisiti non possono essere soddisfatti dal mercato interno del lavoro³⁰.
- Questo stimola la presenza di 'lavoratori ospiti' che sono spesso vittime di terribili situazioni di sfruttamento in termini di pagamento, condizioni di lavoro e precariato che derivano dal contesto.

Sfruttamento

- Paura dell'oppressore: una delle sfide affrontate in questo contesto.
- L'opportunità di lavorare, senza tener conto delle condizioni irrispettose dovute allo sfruttamento, diventa la preoccupazione principale.
- Questa ansia ha la precedenza rispetto all'urgenza di una mobilitazione politica per confrontarsi sullo sfruttamento indotto dal potente processo della mobilità lavorativa oltre i confini nazionali.

Dialettica tra Passato e Presente

- I paesi dell'Europa meridionale che oggi sono meta di immigrazione, sono gli stessi paesi nei quali una volta si verificavano grandi ondate di emigrazione.
- Questi paesi sono passati dall'essere esportatori di forza lavorativa a esserne diventati importatori.

Tensioni

- All'interno di questo ibrido culturale, l'individuo si confronta con le tensioni che hanno caratterizzato la regione per secoli.
- (Si può rilevare una) diffusione della xenofobia, o più precisamente, della islamofobia.
- In maggior misura ciò si verifica in stati piccoli, insulari e densamente popolati come Malta.
- Alcune culture che per secoli sono state considerate antagoniste, devono oggi coesistere nello stesso spazio geografico.

Risposta Critica

- Politiche di rappresentazione: ogni persona dovrebbe imparare a conoscere la cultura altrui e avere la conoscenza e la comprensione necessarie per affrontare una lettura critica di testi che hanno una diffusione molto ampia (immagini, news package, rappresentazioni filmiche e documentari)

³⁰ Apitzsch, U., *Razzismo ed atteggiamenti verso gli immigrati stranieri. Il caso della Repubblica Federale Tedesca*, in Quaderni dei Nuovi Annali, No. 33, pp. 67-76, 1995.

- È necessario confrontarsi con le politiche di travisamento che risultano da storici pregiudizi e disposizioni antagonistiche ormai radicate - che sono il riflesso di un senso di “superiorità di posizione”³¹.
- Bisognerebbe adottare una prospettiva anti-razzista.
- Bisognerebbe diffondere un’educazione anti-razzista per le classi primarie e secondarie inferiori e superiori.
- Bisognerebbe realizzare programmi di educazione anti-razzista mirate a persone che lavorano o sono a contatto con immigrati: esercito, polizia, spettacolo, classe insegnante, giornalisti, avvocati e giudici, ecc.

Le sfide per gli insegnanti³²

- Gli immigrati non sono un ‘deficit’.
- Evitare l’‘assistenzialismo’.
- Insegnanti critici dovrebbero essere cauti nel fornire rappresentazioni sbagliate del discorso non occidentale.
- Insegnanti critici necessitano di una buona comprensione dell’economia politica e devono essere a conoscenza dei modi in cui il sistema economico attua una segregazione secondo criteri etnici e nazionali.
- Insegnanti critici devono diventare ‘border crossers’³³ (‘attraversatori di confini’, ndt) in modo da iniziare a capire qualcosa delle culture altrui, inclusa la religione.
- Insegnanti critici devono riconoscere i contributi degli altri allo sviluppo della propria cultura e dovrebbero riconoscere il contributo che le culture non-europee hanno portato alla ‘civiltà occidentale’.
- Le scuole non dovrebbero restare isolate dalla comunità circostante, ma dovrebbero essere parte integrante di questa comunità in tutti i suoi aspetti: multietnici, multiculturali e bio-diversi.
- Insegnanti critici devono riconoscere che essere un emigrato costituisce soltanto uno degli aspetti delle identità e soggettività multiple delle persone.
- Insegnanti critici dovrebbero rendersi conto che anche se il fattore lavoro ha un peso importante nella mentalità degli emigrati, la nozione di cittadinanza non può limitarsi al concetto di produttore/consumatore.

CONCLUSIONE

Sono sicuro che i punti sopra elencati, adattati da una presentazione power point utilizzata in classe, forniscano un’indicazione di massima di come il globale e il locale interagiscono, per quanto riguarda un tema specifico all’interno dell’intera unità del corso su “Learning, Identity and Difference” (“Istruzione, Identità e Differenza”, ndt). Mentre sono necessari temi globali trasversali nel nostro programma di formazione per insegnanti, una maggior concentrazione sulle tematiche globali e sull’educazione allo sviluppo non sarebbe inopportuna all’interno di una specifica area di specializzazione - per i futuri insegnanti che si specializzano in Personal and Social Development (PSD: Sviluppo Personale e Sociale, ndt), una materia obbligatoria nelle scuole secondarie di Malta. Questa materia ha rimpiazzato la vecchia ‘educazione civica’, incorporando insieme ai ‘life skills’ (‘competenze personali’, ndt) anche discussioni sulle strutture sociali e su aspetti del comportamento individuale. Si è pensato di introdurre questa materia alla fine degli anni ’80 affinché le questioni non fossero troppo personalizzate e ‘psicologizzate’. In questo modo, insegnanti e studenti esaminano le dimensioni sociali e strutturali coinvolte; poi i futuri insegnanti che si specializzano in questa materia affrontano aree di interesse che derivano da discipline come la psicologia, la filosofia e la sociologia. Questa è un’area di specializzazione per insegnanti delle scuole secondarie, in cui l’educazione allo sviluppo e le questioni globali possono essere sviluppate come unità specifiche. Ovviamente le questioni globali attraversano tutti i moduli di insegnamento all’interno della specializzazione. Anche uno dei moduli di mia pertinenza, ‘Education and the World of Work’ (‘Formazione e Mondo del Lavoro’, ndt), necessita dello stesso approccio, poiché si discute di globalizzazione, neoliberalismo e delle influenze che lo scenario economico internazionale porta sulla situazione maltese, oltre ai tentativi internazionali di creare un approccio alternativo al lavoro, per esempio con le cooperative. Un modulo che

³¹ Said, E., *Orientalism*, Random House, New York, 1978.

³² Borg, C., Mayo, P., *Learning and Social Difference. Challenges for Public Education and Critical Pedagogy*, Boulder, Paradigm, 2006.

³³ Giroux, H., *Border Crossings*, Routledge, New York and London, 2002.

si concentri specificamente su tematiche globali o sull'educazione allo sviluppo, dovrebbe comunque essere una valida aggiunta al programma per i futuri insegnanti che si specializzano in Personal and Social Development (PSD: Sviluppo Personale e Sociale, ndt) .

**JUSTYNA
JANISZEWSKA**

Justyna Janiszewska, laureata in Scienze Politiche, lavora nel settore delle Organizzazioni Non-Governative dal 1998. È membro del Consiglio Direttivo della Piattaforma Polacca di ONG - Gruppo di Zagranica, dove è stata segretario esecutivo tra il 2003 e il 2006. Attualmente è Presidente del Consiglio della Fondazione per l'Educazione alla Democrazia, dove lavora dal 2006. Si è specializzata in Educazione allo Sviluppo e alla Mondialità ed è membro attivo del gruppo di lavoro di Zagranica su questo tema.

COSTRUIRE UN'INTESA MULTIATTORIALE SULL'EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO IN POLONIA

In questi ultimi anni, in Polonia, si sono fatti notevoli progressi sui temi dell'educazione globale e della sua integrazione nel sistema educativo formale.

In primo luogo, a seguito delle ultime elezioni parlamentari avvenute nell'autunno del 2007, il Ministero dell'Istruzione (MoE) ha cominciato ad avere un atteggiamento più positivo nei riguardi di questi temi, atteggiamento che ha reso possibile l'apertura di un dialogo tra Ministero e ONG (Organizzazioni Non Governative) sulla questione dell'educazione globale. Il Ministro ha lavorato nel settore delle ONG per molti anni e anche il Sottosegretario di Stato, responsabile delle relazioni con la società civile, prima di entrare al Ministero lavorava per una ONG che, tra l'altro, è una delle organizzazioni leader nel campo dell'educazione globale e dell'educazione allo sviluppo. Si tratta di un cambiamento senza precedenti rispetto al passato, poiché prima si poteva insegnare educazione globale nelle scuole ma questa scelta non poteva avvalersi del supporto e dell'incoraggiamento del Ministero e ovviamente senza il coinvolgimento diretto del Ministero non si poteva nemmeno sperare in un cambiamento di tipo strutturale.

In secondo luogo, il Ministero degli Affari Esteri (MFS) ha invitato alcuni esperti della rete intragovernativa GENE (Global Education Network Europe) affinché esaminassero il contesto polacco in tema di educazione globale ed educazione allo sviluppo. La relazione di questa revisione paritaria è stata poi pubblicata nell'inverno 2010 e, anche se si tratta di una relazione politicamente corretta e diplomatica, riflette in gran parte le idee del settore civile ed è un importante strumento per ulteriori consultazioni; inoltre questa relazione mette in evidenza le mancanze principali del sistema polacco e segnala alcuni metodi con i quali poter migliorare la situazione.

Infine, un gruppo di lavoro che si occupa di educazione allo sviluppo facente parte del Gruppo Zagranica (un'associazione di ONG che si occupano di sviluppo in Polonia, membro di CONCORD³⁴) ha mobilitato una serie di persone appartenenti ad ambienti e ambiti professionali diversi per collaborare alla stesura del "consenso polacco sullo sviluppo". La conferenza del dicembre 2009 può essere considerata come l'evento iniziale da cui ha preso le mosse il processo di elaborazione del consenso e, per numerose ragioni, mi sembra che valga la pena spenderci alcune parole. La conferenza è stata organizzata con il supporto e la partnership del Centro Nord-Sud del Consiglio d'Europa, ma anche con il supporto e il patrocinio onorario del Ministero. Vi hanno preso parte più di cinquanta professionisti del settore - rappresentanti del Ministero dell'Istruzione, del Ministero degli Affari Esteri, del Ministero dell'Ambiente, dei centri per la formazione degli insegnanti, dei dipartimenti di supervisione scolastica, delle ONG, delle università e anche molti insegnanti. Sebbene la conferenza vertesse su contenuti piuttosto generali, l'incontro ha avuto anche il merito di proporre iniziali riflessioni comuni tra ambiti professionali diversi ed è servito a stabilire dei primi legami e a permettere ai diversi gruppi di partecipanti di conoscersi e di sondare la fiducia reciproca.

Dalle conclusioni di questo incontro sono emerse alcune proposte da utilizzare per l'elaborazione di un consenso sull'educazione allo sviluppo in Polonia. All'interno di questo processo, le

³⁴ European NGO Confederation for Relief and Development.

ONG - e cioè gli attivisti di alcune organizzazioni riunite nel gruppo di lavoro sull'educazione allo sviluppo - svolgono un ruolo decisivo, mentre gli altri ambiti e soggetti professionali sono stati semplicemente invitati a partecipare al processo e a condividere la responsabilità dei risultati. Si sono poi fissati sei incontri, quattro dei quali si sono già svolti e i cui risultati si conosceranno e discuteranno ulteriormente in seguito. I due incontri finali si terranno a ottobre e novembre 2010. Di seguito gli argomenti che verranno discussi:

1. Definizione e scopo dell'educazione globale, dell'educazione allo sviluppo e dell'educazione allo sviluppo sostenibile.
2. Criteri di qualità dell'educazione globale.
3. Educazione globale nel sistema educativo formale.
4. I nuovi soggetti dell'educazione globale - chi manca e chi occorre coinvolgere?
5. Come finanziare l'educazione globale.
6. Incontro conclusivo per raccogliere i risultati.

Ad ogni incontro di tipo intersettoriale prendono parte al massimo 20 persone rappresentanti delle varie istituzioni e dei diversi ambiti professionali. I risultati di questo lavoro congiunto vengono pubblicati su una piattaforma internet e chiunque è interessato (previa registrazione al sito a nome proprio e non in forma anonima) può partecipare alle discussioni in rete, aggiungere commenti e muovere critiche.

È mia convinzione che questo processo meriterebbe uno studio analitico specifico e potrebbe essere considerato un esempio di buona pratica. Anche se dopo otto mesi di lavoro i soggetti che hanno preso parte al progetto sono esausti, a me sembra che l'iniziativa sia stata molto positiva. In primo luogo, avvalersi di discussioni pubbliche dove potersi confrontare in maniera diretta sui modi di pensare, le opinioni e le necessità appartenenti ad ambiti professionali diversi, è molto importante e ha un suo valore rilevante. In secondo luogo, il processo contribuisce anche alla costruzione graduale di un gruppo più ampio di persone appartenenti ad ambienti diversi ma con la medesima intenzione di assumersi la responsabilità dell'educazione globale in Polonia.

Sia nella conferenza che nel processo appena descritti, l'istruzione formale (nello specifico, la scuola primaria e la scuola secondaria) è sempre al centro del dibattito. Il cambiamento di atteggiamento del Ministero nei riguardi dell'educazione globale, ha avuto come effetto più significativo quello di incrementare la sua rilevanza all'interno dei curricula scolastici. Nel 2008 tutti i curricula (dal grado 1 al grado 12) sono stati riformati. Le ONG che si occupano di educazione globale ed educazione allo sviluppo erano ben consapevoli che si trattasse di una notevole opportunità e che non si sarebbe ripetuta a breve termine poiché i programmi vengono riformati saltuariamente. Questa opportunità è stata sfruttata nel migliore dei modi: le richieste che i nostri delegati esperti in materia hanno proposto alle commissioni addette alla riforma dei programmi, sono state accolte in modo soddisfacente: nella nuova programmazione si dà molto più spazio all'educazione globale. D'altro canto bisogna dire che il lavoro è stato svolto principalmente dalle ONG (ancora una volta il gruppo di lavoro sull'educazione allo sviluppo) con la consulenza di alcuni insegnanti già interessati alla materia ed esperti provenienti dal Central Teachers In-Training.

La presenza dell'educazione globale nei curricula scolastici pone la Polonia a uno stadio più avanzato di sviluppo e apre un contesto nuovo su cui impegnarsi a lavorare. Il cambiamento strutturale è avvenuto ed è oggi un fatto: l'educazione globale dovrà avere un suo spazio all'interno dei programmi dell'istruzione formale. Ma bisogna pur ammettere che la riforma del programma scolastico è soltanto un inizio; infatti gli obiettivi educativi che alcuni insegnanti faticano a comprendere, rimarranno alla stregua di discorsi vuoti e di conseguenza non verranno trasmessi in classe agli studenti. Ecco perché è importante fornire agli insegnanti un supporto affinché possano acquisire le conoscenze e i materiali didattici necessari per compiere questo passo. I libri scolastici dovranno parlare dei nuovi contenuti, ma si dovrà porre attenzione anche alla qualità di questi ultimi. Quindi c'è ancora molto lavoro da fare insieme agli editori, agli autori, a coloro che valutano i libri da usare, ai consulenti metodologici e alle migliaia di insegnanti polacchi. Ciononostante, il passo principale, e il più importante, è stato compiuto ed ha aperto una strada da cui non si torna più indietro. La riforma dei programmi avvenuta nel 2008 è quindi da considerarsi una pratica buona e importante.

Questi cambiamenti di tipo strutturale possono anche fungere quale punto di partenza per miglioramenti su scala globale; ma anche le piccole iniziative sono necessarie, sia che portino a

cambiamenti giuridici sia che non lo facciano e, se portate avanti con successo, possono contribuire in maniera efficace allo sviluppo dell'educazione globale, seppur a livello locale. Vorrei parlare adesso di due iniziative a sostegno dell'educazione globale nelle scuole che a mio parere rappresentano degli esempi di buone pratiche in tal senso.

Il Centro per l'Educazione alla Cittadinanza è una ONG con base a Varsavia che si dedica allo sviluppo dell'educazione alla cittadinanza nel campo dell'istruzione formale e non formale. Da qualche anno il Centro ha iniziato a utilizzare i film come strumento per insegnare questa materia. Gli insegnanti coinvolti nel progetto ricevono un supporto significativo: vengono formati sia sui contenuti dell'educazione globale sia sull'uso di filmati come strumento educativo; inoltre vengono loro forniti dei materiali didattici da utilizzare in classe. I film vengono accuratamente selezionati affinché siano rappresentativi di un determinato fenomeno, non devono essere troppo lunghi nella durata e devono essere doppiati o sottotitolati in polacco. I video che vengono forniti sono corredati di un libro che illustra materiali aggiuntivi volti a contestualizzare il tema trattato nel film e a offrire spunti per riflessioni più ampie. Tra i materiali vi sono anche proposte di lezioni diversificate a seconda dell'età dello studente. Affinché il progetto possa funzionare, è necessario un investimento personale da parte delle persone coinvolte; i materiali non vengono distribuiti a chiunque sia interessato (con il rischio che rimangano chiusi e inutilizzati), ma a coloro che hanno ricevuto una preparazione specifica. Sembrerà ovvio, ma spesso mi capita di osservare che molte iniziative fanno affidamento su preparazioni troppo brevi e rudimentali che vorrebbero fornire agli insegnanti o agli educatori le conoscenze e le capacità per renderli autonomi nell'insegnamento dell'educazione globale. La questione della qualità di questo tipo di insegnamento rimane dunque aperta.

Dal mio punto di vista, che è anche quello di un'educatrice che si occupa di formazione globale sia nell'insegnamento in presenza che nell'insegnamento on-line, è importante che ci siano delle buone pubblicazioni come il "Codice di condotta sulle immagini e sui messaggi". Questo codice è uno strumento importante, una sorta di "Decalogo", ma in mancanza di una spiegazione integrativa potrebbe risultare troppo astratto per molte persone. Due anni fa l'Institute of Global Responsibility (Istituto di responsabilità globale, ndt) ha pubblicato un libro dal titolo: "How to talk about majority of the World?" che è proprio una guida pratica al Codice con esempi concreti e riferimenti specifici al territorio polacco. È un valido strumento per gli insegnanti e può aiutarli a trovare modi alternativi per comunicare le questioni globali: il libro li prepara non soltanto ad affrontare le lezioni in classe, ma li indirizza anche a un uso consapevole delle parole e del linguaggio utilizzati per trasmettere certi argomenti poiché inevitabilmente influenzano la comprensione e la riflessione dei loro allievi.

**LAURA
JOHNSON**

Laura Johnson è ricercatrice presso lo IOE (Institute of Education) dell'Università di Londra, dove si sta specializzando in Educazione alla Cittadinanza Mondiale. È stata precedentemente Senior Policy Advisor nel Servizio Civile del Regno Unito, si è formata come insegnante di educazione alla cittadinanza e ha insegnato Cittadinanza e Legge in numerose scuole secondarie a Londra. Il suo articolo più recente, scritto insieme al Professor Paul Morris, s'intitola "Towards a framework for critical citizenship education" (Curriculum Journal, 2010, 21:1, 77-96)

L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA MONDIALE NEL REGNO UNITO: POLITICA E PRATICA EDUCATIVA

ABSTRACT

Sebbene i quattro sistemi educativi del Regno Unito, del Galles, della Scozia e dell'Irlanda del Nord differiscano su molti punti anche sostanziali, per quanto riguarda l'offerta formativa in tema di educazione alla cittadinanza e allo sviluppo mondiale, essi presentano notevoli similitudini. Ciò è dovuto in parte ad alcuni fattori comuni di natura culturale, politica ed economica, ma anche al sostegno del Ministero per lo Sviluppo Internazionale e dei suoi fondi per la 'sensibilizzazione allo sviluppo' estesi a tutto il territorio britannico, che ha permesso a un gran numero di programmi educativi, che potremmo definire "esemplari", di nascere e svilupparsi.

Questo intervento mette in evidenza le attuali politiche inglesi in tema di educazione alla cittadinanza mondiale, esamina alcune condizioni favorevoli e alcuni ostacoli che questi programmi devono fronteggiare e identifica una serie di progetti che hanno come scopo di sensibilizzare gli studenti su temi importanti come la giustizia mondiale e gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio.

INTRODUZIONE

L'uso del termine 'educazione alla cittadinanza mondiale' si è diffuso enormemente negli ultimi anni nel Regno Unito. Per esempio, il programma di studi "The English Citizenship" (La cittadinanza inglese, n.d.t.) che è stato avviato nel 2007 per gli studenti della scuola media (dagli 11 ai 14 anni), afferma che gli studenti "devono avere parte attiva all'interno della vita scolastica, della vita di quartiere, delle comunità e della società tutta, come cittadini attivi e mondiali"³⁵, un'iniziativa che il precedente programma di studi sulla cittadinanza non aveva incluso³⁶. Spesso in queste presentazioni teoriche il significato di 'cittadini mondiali' rimane ambiguo,³⁷ ma nella pratica il termine ha la funzione di lasciare spazio alla creatività e all'innovazione all'interno dei curricula inglesi. In questo intervento illustrerò le politiche inglesi in tema di educazione alla cittadinanza mondiale, esaminerò le condizioni favorevoli e gli ostacoli cui possono andare incontro i programmi in questo ambito, infine identificherò alcune forme di potenziamento della politica attraverso la pratica, ivi incluse le partnership tra organi finanziari del governo, ONG ed educatori.

LE ORIGINI: COM'È NATA LA POLITICA EDUCATIVA INGLESE

La suddivisione del sistema educativo nazionale del Regno Unito nei quattro diversi sistemi educativi dei suoi singoli stati si presenta, per chi fa ricerca in ambito educativo, come un ulteriore fattore di difficoltà; eppure può anche costituire una occasione per stabilire interessanti confronti. Raffè, Brannen, Croxford e Martin³⁸ ipotizzano che le differenze tra i vari sistemi educativi inglesi riflettono i processi di formazione dei nuovi stati all'interno di ogni paese: per esempio, il Galles e l'Inghilterra sono stati incorporati a livello politico durante lo sviluppo dei loro sistemi di educazione nazionale (dal sedicesimo al diciannovesimo secolo) e quindi presentano pratiche educative molto simili; mentre la Scozia era separata dall'Inghilterra e dal Galles durante la crescita del suo sistema educativo nel quindicesimo, sedicesimo e diciassettesimo secolo, e ancor oggi presenta notevoli differenze. Il sistema educativo dell'Irlanda del Nord, invece, è nato sulla

³⁵ QCA *The National Curriculum 2007: Citizenship Programme of study for key stage 3 and attainment target*, 2007, p. 27. Retrieved from: http://curriculum.qca.org.uk/uploads/QCA-07-3329-pCitizenship3_tcm8-396.pdf

³⁶ QCA *Citizenship: The National Curriculum for England, Programme of Study and Attainment Targets, Key Stages 3 and 4*, 1999. Retrieved from: http://curriculum.qcda.gov.uk/uploads/Citizenship%201999%20programme%20of%20study_tcm8-12053.pdf

³⁷ Marshall, H., *Developing The Global Gaze In Citizenship Education: Exploring The Perspectives Of Global Education NGO Workers In England*, International Journal of Citizenship and Teacher Education, 1(2), 2005, pp. 76-92.

³⁸ Raffè, D., Brannen, K., Croxford, L., & Martin, C., *Comparing England, Scotland, Wales and Northern Ireland. The case for bome internationals in comparative research*, Comparative Education, 35(1), 199, pp. 9-25.

base del sistema irlandese ma poi si è avvicinato ai sistemi inglese e gallese a partire dalla separazione del paese dalla Repubblica d'Irlanda avvenuta nel 1921.

Sempre più frequentemente le responsabilità politiche vengono trasferite dal Governo inglese all'Assemblea del Galles, al Parlamento scozzese e all'Assemblea dell'Irlanda del Nord, ma alcuni elementi rimangono di pertinenza del governo centrale, come per esempio il Ministero per lo Sviluppo Internazionale, che mantiene una certa responsabilità in ambito educativo, in particolare nell'area della sensibilizzazione allo sviluppo. Il sistema educativo inglese, scozzese e gallese erano principalmente amministrati dalle Local Education Authorities (LEA - autorità educative locali, ndt) che in Irlanda del Nord erano chiamate 'Education and Library Boards'³⁹ (commissioni per l'educazione e la gestione delle biblioteche, ndt). Comunque negli ultimi anni la gestione è passata al governo centrale e alle scuole stesse, che ad oggi possono scegliere il tipo di educazione che ritengono più appropriato alle loro necessità, ad esempio possono creare scuole specialistiche, accademie e, di recente, anche le cosiddette free school (un nuovo sistema scolastico statale basato sul modello svedese, creato e gestito in sinergia tra genitori e insegnanti o anche parzialmente finanziato e gestito da aziende private, ndt).

I PROGRAMMI DI EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA MONDIALE NEL REGNO UNITO: CONDIZIONI FAVOREVOLI E OSTACOLI

In ambito britannico, le fonti di sostegno alle forme di educazione alla cittadinanza mondiale sono numerose e diversificate. Innanzitutto è da considerare il fondamentale sostegno del governo centrale oltre ai finanziamenti dei Ministeri dell'Istruzione di ogni singolo stato e del Ministero per lo Sviluppo Internazionale (DfID) diffuso in tutto il Regno Unito, che permettono di sviluppare programmi con un adeguato sostegno finanziario. In Inghilterra, l'introduzione dell'educazione alla cittadinanza come materia obbligatoria dal 2002 ha permesso all'educazione alla cittadinanza mondiale di trovare un nuovo sbocco nelle scuole: in particolare si è trattato di far convergere argomenti come i diritti umani, le responsabilità, la cittadinanza attiva e il pensiero critico. 'La dimensione mondiale' è diventata anche una materia interdisciplinare incentrata su otto 'concetti-chiave' messi insieme dai responsabili delle decisioni politiche del DfID e del Ministero dell'Istruzione inglese (vedi Appendice 1); ma queste materie interdisciplinari rischiano di contare meno rispetto a materie 'd'esame' quali Inglese, Cittadinanza e Storia. Ciononostante, il fatto stesso che all'interno del curriculum scolastico si faccia riferimento a concetti come la cittadinanza, i diritti umani, le dimensioni e la cittadinanza mondiale, fornisce di per sé una valida motivazione per continuare a costruire e potenziare programmi educativi relativi a queste tematiche. Inoltre, la centralizzazione di questi programmi di studio in Inghilterra, Scozia, Galles e Irlanda del Nord,⁴⁰ favorisce anche una centralizzazione della ricerca e dello sviluppo, facendo sì che enti diversi, sia locali che nazionali, possano collaborare insieme alla stesura dei programmi. Anche se in Inghilterra la programmazione è centralizzata, bisogna pur dire che il concetto di cittadinanza mondiale è in se stesso piuttosto aperto e il curriculum è abbastanza flessibile da facilitare gli insegnanti a sviluppare materiali didattici diversificati, favorendo in questo modo la creatività dei singoli e incoraggiando un coinvolgimento tra studenti e insegnanti per costruire programmi d'insegnamento comparabili alle opportunità descritte da Johnson e Morris⁴¹ per la promozione della 'cittadinanza critica' nel curriculum.

Hughes, Print e Sears⁴² mettono a confronto la pratica di educazione alla cittadinanza in Australia, Inghilterra, Canada e Stati Uniti e concludono il loro studio affermando che l'Inghilterra è il paese con le politiche migliori perché "riesce a spostare il discorso dalla retorica alla realtà e quindi riesce a fornire un adeguato sostegno all'educazione alla cittadinanza". Nella loro analisi, questi studiosi identificano sette modi principali in cui può essere declinato il sostegno del governo per contribuire alla 'riuscita' di un programma d'insegnamento come quello dell'educazione alla cittadinanza. Tali metodi sono:

1. Favorire dibattiti nazionali sulle questioni sostanziali;
2. Esprimere i propri obiettivi in modo chiaro;
3. Fornire materiali didattici alle scuole;
4. Promuovere una formazione professionale per gli insegnanti;
5. Sviluppare una strategia di implementazione;

³⁹ Raffe, D. et al., op. cit.

⁴⁰ Hughes, A. S., Print, M., Sears, A., *Curriculum capacity and citizenship education: a comparative analysis of four democracies*, Compare: A journal of comparative and international education, 40(3), 2010, pp. 293-309.

⁴¹ Johnson, L., Morris, P., *Critical Citizenship Education in England and France: a Comparative Analysis of Curriculum Features, Origins and Transformative Potential*. Contributo presentato alla Conferenza BAICE 2010: Education and Social Justice in Challenging Times, 2010a; Johnson, L., Morris, P., *Towards a framework for critical citizenship education*, Curriculum Journal, 21(1), 2010b, pp. 77-96.

⁴² Hughes, A. S. et al., op. cit.

6. Supportare i programmi con politiche di ricerca e sviluppo;
7. Garantire un finanziamento adeguato.

Nel Regno Unito sono state create delle strutture politiche dedicate che rispondono a molti di questi criteri in tema di educazione alla cittadinanza mondiale. Queste strutture sono elencate nell'Appendice 2. L'Unione europea, i Ministeri dell'Istruzione e il DfID sono la fonte principale di finanziamento per lo sviluppo di programmi di cittadinanza mondiale. Per esempio, il supporto principale del DfID per il Development Education Research Centre (DERC - centro di ricerca per l'educazione allo sviluppo, ndt) aiuta la componente "ricerca e sviluppo". La sua strategia di supporto effettivo ('Enabling Effective Support' - EES) insieme al fondo per i Centri di Educazione allo Sviluppo regionali (DEC)⁴³ e all'associazione nazionale del Regno Unito, Development Education Association (DEA), permette di costruire materiali didattici e attivare programmi di formazione professionale per insegnanti, ma anche di generare strategie di potenziamento, contribuendo così anche ai dibattiti nazionali. Infine, il 'Development Awareness Fund' della DfID, concedendo sovvenzioni tra le 10,000 e le 300,000 sterline allo scopo di sensibilizzare all'importanza degli aiuti internazionali e degli Obiettivi del Millennio, aiuta gli organismi di beneficenza, le ONG e altri enti ad essere innovativi e a farsi pionieri nel potenziamento di programmi di educazione alla cittadinanza mondiale.

I forti rapporti che legano gli organismi di beneficenza, le ONG e i responsabili delle decisioni politiche sono importanti, in quanto favoriscono l'educazione alla cittadinanza mondiale nel Regno Unito. Organizzazioni come Save the Children, Oxfam, ActionAid e Amnesty International hanno sviluppato importanti materiali didattici per l'insegnamento dei diritti umani e delle responsabilità mondiali, utilizzando il supporto pubblico e le campagne di beneficenza come trampolino per i programmi di cittadinanza mondiale. 'Il Curriculum per la cittadinanza mondiale' (vedi Appendice 3) della Oxfam⁴⁴ è stato particolarmente utile sia per lo sviluppo della 'dimensione globale' nel curriculum in Inghilterra, Scozia e Irlanda del Nord (e 'l'educazione per lo sviluppo sostenibile e la cittadinanza mondiale' in Galles), sia per numerosi progetti educativi britannici, che basano le loro finalità e le loro attività di apprendimento principalmente su questo schema.

Nel tentativo di organizzare un'educazione alla cittadinanza mondiale che sia efficace nel Regno Unito, si devono però affrontare anche alcuni ostacoli. Nello specifico, vi sono cinque elementi che possono inibire la 'riuscita' del programma e che possono quindi danneggiare le relazioni tra responsabili delle decisioni politiche e fautori del programma stesso:

1. Politiche che cambiano rapidamente e radicalmente
2. L'incertezza finanziaria
3. Sistemi scolastici diseguali
4. Il sistema delle esercitazioni e delle prove d'esame
5. La mancanza di sensibilità pubblica e/o sfiducia dell'opinione pubblica nei confronti dei programmi di educazione alla cittadinanza mondiale.

Il primo punto fa riferimento alla mancanza, nel Regno Unito, di una costituzione formale scritta e alla presenza di un sistema parlamentare basato sull'opposizione (in special modo in Inghilterra) che può causare un cambiamento radicale e repentino nelle politiche educative, soprattutto perché l'istruzione viene spesso vista come panacea che risolve i problemi della società⁴⁵, e ciò può dar luogo a una politica di stampo reazionario che potrebbe voler mettere da parte le questioni mondiali a favore di tematiche più locali e nazionali⁴⁶. In zone di conflitto come l'Irlanda del Nord, la violenza settaria e la segregazione delle comunità può anche avere un impatto devastante sull'efficacia e la sostenibilità delle politiche di educazione alla cittadinanza mondiale, anche se la nascita di scuole integrate e il sempre più consistente decentramento delle politiche educative verso il governo dell'Irlanda del Nord aiuta ad arginare parzialmente i danni⁴⁷. In secondo luogo, l'incertezza finanziaria, soprattutto dopo le 'spinte all'efficienza' volute dal governo, può minacciare l'erogazione dei finanziamenti e bloccare la continuità dei progetti di educazione alla cittadinanza mondiale⁴⁸. Il terzo punto riguarda la prevalenza di disuguaglianze nel sistema scolastico del Regno Unito (soprattutto in Inghilterra e Irlanda del Nord) che è causa di disomogeneità nella realizzazione dei programmi di educazione alla cittadinanza mondiale. Inoltre, queste disuguaglianze si inaspriscono a causa di recenti programmi che da una parte

⁴³ Inclusa l'organizzazione ombrello scozzese IDEAS (International Development Education Association - Associazione internazionale per l'educazione allo sviluppo, ndt), la Cyfanfyd, il suo equivalente gallese e il 'Centre for Global Education' (centro per l'educazione mondiale, ndt) dell'Irlanda del Nord.

⁴⁴ Oxfam, *A curriculum for global citizenship*. Oxford: Oxfam Development Education Programme, 1997; Oxfam, *Education for Global Citizenship: A Guide for Schools*. Oxford: Oxfam Development Education Programme, 2006.

⁴⁵ Come Bryan e Vavrus notano, si tratta di un errore, poiché l'istruzione stessa spesso può presentare al suo interno e contribuire a diffondere i problemi sociali che si suppone debba risolvere (*The promise and peril of education: the teaching of intolerance in an era of globalisation*. *Globalisation, Societies and Education*, 3(2), 2005, pp. 183-202).

⁴⁶ Per esempio, il programma 'No More Knives' ('Niente più coltelli', ndt) lanciato nel 2008 in risposta a una serie di incidenti causati da giovani armati di coltello e percepiti come una vera e propria emergenza sociale, in special modo dopo l'omicidio di Ben Kinsella, fratello sedicenne di un noto personaggio della televisione (Mains, A., *Knife crime: Education is key to solution*, *The Mirror*, 3rd July 2008. Retrieved from: <http://www.mirror.co.uk/news/top-stories/2008/07/03/knife-crime-education-is-key-to-solution-115875-20629388/>; Percival, J. *Brown's knife-crime plans dismissed as gimmick*, *The Guardian*, 5th June 2008. Retrieved from: <http://www.guardian.co.uk/politics/2008/jun/05/justice.knifecrime>).

⁴⁷ McGlynn, C., Niens, U., Cairns, E., & Hewstone, M., *Moving out of conflict: the contribution of integrated schools in Northern Ireland to identity, attitudes, forgiveness and reconciliation*, *Journal of Peace Education*, 1(2), 2004, pp. 147-163.

⁴⁸ Come anche quella di altri progetti educativi, incluso il programma di cui sopra 'No More Knives', che nel maggio 2010 ha rischiato di chiudere a causa dei tagli al finanziamento (Abrams, F., *Funding cuts threaten schools' knife-crime programmes*, *The Guardian*, (4th May 2010). Retrieved from: <http://www.guardian.co.uk/education/2010/may/04/schools-funding-knife-crime>).

⁴⁹ In effetti i progetti di “school choice” improntati ad un certo spirito devoluzionistico e messi a punto col fine di coinvolgere genitori e autorità locali soprattutto nelle realtà sociali più problematiche, sembra marginalizzare l'importanza del programma di cittadinanza e cittadinanza mondiale, o per lo meno aumenta considerevolmente la disomogeneità della preparazione scolastica nelle diverse scuole.

⁵⁰ Raffe, D. et al., *op. cit.*

⁵¹ Laxton, per esempio, ha osservato che quando la materia “educazione alla cittadinanza” veniva introdotta come distinta rispetto alle materie obbligatorie (2002) e quindi non soggetta all'esame GCSE, questa perdeva di importanza nella percezione degli studenti. Vedi Laxton, K., *Does the GCSE short course in citizenship studies affect the status of citizenship at key stage 4? An empirical study*, Unpublished MA Dissertation, Institute of Education, University of London, 2007.

⁵² Ford, L., *Andrew Mitchell axes development awareness projects*, *The Guardian*, (17th May 2010). Retrieved from: <http://www.guardian.co.uk/katine/katine-chronicles-blog/2010/may/17/mitchell-development-awareness-cuts>. Mendick, R., *£ 50m of Government's international aid budget spent in the UK*, *The Telegraph*, (13th February 2010). Retrieved from:

<http://www.telegraph.co.uk/news/newstopics/politics/7228534/50m-of-Governments-international-aid-budget-spent-in-the-UK.html>. Prince, R., *Andrew Mitchell announces immediate cuts for frivolous aid projects*, *The Telegraph*, (17th May 2010). Retrieved from: <http://www.telegraph.co.uk/news/newstopics/politics/7730447/Andrew-Mitchell-announces-immediate-cuts-for-frivolous-aid-projects.html>. Shipman, T., *£ 250,000 of Third World aid... for Hackney: Taxpayers funding Brazilian dance troupe in London borough*, *The Daily Mail*, (12th September 2009). Retrieved from: <http://www.dailymail.co.uk/news/article-1212935/250-000-Third-World-aid-Hackney-Taxpayers-funding-Brazilian-dance-troupe-London-borough.html>.

⁵³ A wide-ranging list of examples of good practice can be accessed on the Development Education Association website (DEA, 2010).

⁵⁴ TIDE~, *TIDE~ Global Learning*, 2010. Retrieved from:

<http://www.tidec.org/>

⁵⁵ DEEEP, *Developing Europeans' Engagement for the Eradication of Global Poverty*, 2010. Retrieved from: <http://www.deeep.org/>

⁵⁶ Oxfam, *Active Global Citizenship Conferences 2010*, 2010. Retrieved from: <http://www.oxfam.org/>

sono allineati col mercato e dall'altra prevedono scelte libere e autonome (che trovano una chiara manifestazione nell'attuale crescita di accademie e free school⁴⁹), a causa di strutture che continuano a basarsi su una selezione di tipo accademico (in aree in cui esiste ancora il sistema d'istruzione classico) e a causa dell'esistenza di settori d'istruzione molto forti come quello privato e quello religioso:⁵⁰ per esempio, le scuole private inglesi, le accademie e le free school non sono tenute a seguire il programma scolastico nazionale e quindi molte di queste non insegnano la cittadinanza come materia curriculare. Il quarto punto fa riferimento alle prove d'esame in tutti e quattro i paesi del Regno Unito, che tendono a non inserire le nuove materie nel curriculum degli esami tradizionali, e questo può portare alla cessazione (o a una drammatica riduzione) dell'insegnamento di queste materie non appena inizia il periodo degli esami, di solito a quattordici anni di età⁵¹. Infine, la mancanza di sensibilità e la sfiducia dell'opinione pubblica può recar danno all'educazione alla cittadinanza mondiale: per esempio, nel 2009 è stato pubblicato uno studio di un gruppo della destra che criticava il DfID per aver finanziato alcuni progetti di sensibilizzazione allo sviluppo (inclusi programmi di formazione per insegnanti della scuola materna sulla cittadinanza mondiale, la diversità e la cultura); questo studio ha suscitato un tale scalpore nell'ambiente di destra, che i cinque progetti presi in esame sono stati immediatamente tagliati con la nomina, nel 2010, del nuovo Ministro conservatore dello Sviluppo Internazionale, nonostante il governo precedente avesse già stanziato e assegnato 300,000 sterline a progetto⁵².

TRASFORMARE LA POLITICA IN PRATICA: FORME DI IMPLEMENTAZIONE

Anche se vi sono importanti ostacoli da superare per l'educazione alla cittadinanza mondiale, vi sono anche molti esempi di pratiche virtuose negli istituti scolastici, nelle università, nelle scuole di perfezionamento, nei club giovanili, nelle unità di riferimento per gli alunni, nelle prigioni e in altri contesti educativi⁵³. Queste pratiche possono essere liberamente suddivise in quattro ambiti che fanno riferimento alle organizzazioni che le sostengono:

1. Sostegno governativo nazionale, regionale e locale: un esempio è fornito dal lavoro dei Centri di Educazione allo Sviluppo come il TIDE~ (Teachers in Development Education) Global Learning di Birmingham in Inghilterra⁵⁴, che gestisce corsi di formazione professionale per insegnanti e prepara materiali didattici per l'educazione alla cittadinanza mondiale; oppure il programma dell'Unione europea che si chiama ‘Developing European's Engagement for the Eradication of Global Poverty’⁵⁵.
2. Sostegno che deriva da organizzazioni di beneficenza, ONG e aziende private: un esempio sono le conferenze realizzate nel 2010 dalla Oxfam Active Global Citizenship per ragazzi dagli 11 ai 18 anni di età, che hanno lo scopo di “dare agli studenti delle scuole medie e delle superiori, le capacità e le motivazioni per agire contro la povertà mondiale”⁵⁶; un altro esempio è dato dal lavoro di Y Care International (l'agenzia di sviluppo e aiuto internazionale del YMCA) che fornisce ai ragazzi ospitati negli istituti penali per minorenni l'opportunità di partecipare alla campagna mondiale Youth Justice in Action⁵⁷.
3. Sostegno universitario e accademico: un esempio è la ‘Metodologia OSDE’ (Open Spaces for Dialogue and Enquiry) che applica una prospettiva postcoloniale supportata dagli accademici del ‘Centre for the Study of Social and Global Justice’, della Scuola di Politica e Relazioni Internazionali dell'Università di Nottingham in Inghilterra⁵⁸; un altro esempio è il DERC (Development Education Research Centre) e i progetti della Manchester Metropolitan University, che coinvolgono studenti del PGCE (una formazione per insegnanti) su questioni mondiali⁵⁹.
4. Associazioni e Partnership delle tre categorie precedenti: alcuni esempi: il programma dell'ONU, North London Model, finanziato dal Fondo del Comenius Regio dell'Unione europea e gestito da insegnanti in partnership con l'amministrazione locale e la UK Citizenship Foundation; il Commonwealth Youth Summits, organizzato dalla Royal Commonwealth Society (una ONG) e finanziato dal fondo del DfID, Development Awareness Fund⁶⁰; il ‘Global Gateway’, un programma che unisce le scuole internazionali supportato dai Ministeri dell'Istruzione di Inghilterra, Galles e Irlanda del Nord e gestito dal British Council, una ONG semiautonoma finanziata in parte dal governo e in parte dai servizi offerti come i corsi d'inglese⁶¹; la collaborazione di Amnesty International con IDEAS (International Development Education Association of Scotland) per produrre materiali didattici sui diritti umani e l'educazione alla

cittadinanza mondiale e corsi di formazione per insegnanti in linea con il 'Curriculum for Excellence' scozzese⁶². Spesso si tratta di programmi locali gestiti da ONG, supportati e promossi dal governo centrale e da organizzazioni intragovernative e inseriti all'interno dei programmi nazionali.

CAMBIAMENTI RECENTI... CI SONO SPERANZE PER IL FUTURO?

Il 2010 è stato un anno di grandi mutamenti nelle politiche educative del Regno Unito, dovuti al passaggio della guida governativa dai laburisti ai conservatori e alle ramificazioni della crisi finanziaria che sono state utilizzate per giustificare tagli sostanziali ai vari Ministeri. In tema di educazione alla cittadinanza mondiale, i tagli erano già stati effettuati su alcuni programmi pre-esistenti⁶³: il Development Awareness Fund del DfID e i programmi Mini-Grants sono stati chiusi, mentre il futuro fondo dei Development Education Centres è incerto a causa del ricambio dell'erogazione del fondo 'Enabling Effective Support' del DfID, che viene sostituito da un nuovo programma governativo, il 'Global Learning Programme'⁶⁴.

La retorica della 'Big Society', che implica un coinvolgimento sempre più attivo degli individui, dei gruppi locali e delle ONG per combattere i problemi sociali, insieme alla riduzione dei programmi ministeriali, sono elementi che potrebbero avere un effetto positivo sul programma dell'educazione alla cittadinanza mondiale, per esempio incoraggiando progetti più creativi e partnership tra ONG ed educatori. Comunque, visto il forte bisogno di un supporto governativo, come hanno notato Hughes, Print e Sears⁶⁵ descrivendo le sette condizioni favorevoli e come illustrato dagli esempi pratici, vi è anche la possibilità che nei prossimi anni, nel Regno Unito, le disposizioni a favore di programmi di alta qualità per l'educazione alla cittadinanza mondiale possano diminuire. Rimane da vedere se l'educazione alla cittadinanza mondiale in questo paese ha fondamenta solide o se si rivelerà un 'castello di sabbia'. Ciononostante, gli elevati livelli di coinvolgimento delle ONG, le strutture politiche esistenti che includono organizzazioni come il DERC (Development Education Research Centre) e la DEA (Development Education Association), con il supporto dell'Unione europea e di altre organizzazioni intragovernative come l'UNESCO, sembrano indicare che molti dei programmi esistenti come quelli qui illustrati possano avere un seguito anche in futuro e permettere alle nuove generazioni l'accesso a programmi interessanti e stimolanti di educazione alla cittadinanza mondiale.

org.uk/education/resources/regional-conferences/

⁵⁷ Y Care International, *Youth Justice in Action*, 2010. Retrieved from: <http://www.youthjusticeinaction.org/youthjustice>; this campaign has also received funding from the European Commission's 'Youth in Action Programme'.

⁵⁸ Centre for the Study of Social and Global Justice, *Open Spaces for Dialogue and Enquiry Methodology*, 2007. Retrieved from: <http://www.osdemethodology.org.uk/>.

⁵⁹ DERC, *Global Dimension to Initial Teacher Training*, 2010. Retrieved from: <http://www.ioe.ac.uk/research/33595.html>; Manchester Metropolitan University, & Training and Development Agency, *The Global Dimension in Initial Teacher Education*, 2010. Retrieved from: http://www.tda.gov.uk/upload/resources/pdf/q/qts_standards_casestudy_mmu_global.pdf

⁶⁰ Royal Commonwealth Society, *Commonwealth Youth Summits*, 2010. Retrieved from: <http://www.thercs.org/youth/summits>.

⁶¹ British, *Council The Global Gateway: Bringing an International Dimension to Education*, 2010. Retrieved from <http://www.globalgateway.org.uk/>.

⁶² Amnesty International UK, *Teaching Resources for Scotland; Human Rights and Global Citizenship across the Curriculum for Excellence*, 2010. Retrieved from: <http://www.amnesty.org.uk/content.asp?CategoryID=10420>

⁶³ Ford, L., *op. cit.*

⁶⁴ DfID, *Support for global learning in schools*, 2010. Retrieved from <http://www.dfid.gov.uk/Getting-Involved/For-schools/>.

⁶⁵ Hughes, A. et al., *op. cit.*

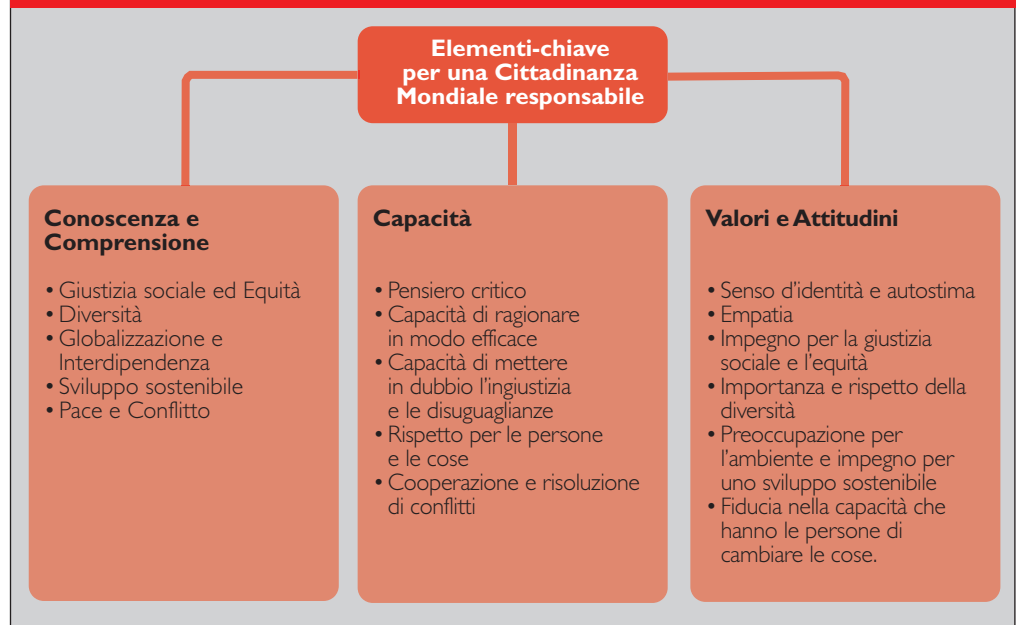
APPENDIX I. GUIDA DEL DFID / DFES AGLI "8 CONCETTI CARDINE CHE SOTTOSTANNO ALL'IDEA DELLA DIMENSIONE GLOBALE DEL CURRICOLO" (DFES, 2005, pp. 12-13)



APPENDIX 2. LE STRUTTURE POLITICHE PER L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA MONDIALE NEL REGNO UNITO



APPENDIX 3. IL CURRICULUM PER LA CITTADINANZA MONDIALE PROPOSTO DA OXFAM (1997, 2006)



SESSIONE III

**ESPERIENZE NAZIONALI
A CONFRONTO
E TAVOLA ROTONDA**

**PIETRO
PINTO**

**PIERA
GIODA**

Economista attivo nel mondo delle ONG da oltre 15 anni, in particolare nell'educazione allo sviluppo, è portavoce nazionale della Piattaforma di Educazione allo Sviluppo dell'Associazione delle ONG Italiane. Si occupa anche di ricerca sulle migrazioni ed è membro del Comitato Scientifico del Dossier Statistico Caritas/Migrantes ed uno dei promotori degli Osservatori Associati sulle Immigrazioni (OASI).

Responsabile del gruppo Scuola della Piattaforma di Educazione allo Sviluppo (EAS). Esperta di processi formativi, dirige il settore Educazione alla Cittadinanza Mondiale dell'Organizzazione Non Governativa CISV. Ha coordinato il progetto "Verso un sistema nazionale di EAS", che ha svolto una ricerca azione in 5 regioni italiane ed ha innescato il processo partecipativo per giungere ad una Carta di principi condivisa in Italia.

VERSO UN SISTEMA NAZIONALE DI EDUCAZIONE ALLO SVILUPPO IN ITALIA⁶⁶

La Piattaforma di Educazione allo Sviluppo nasce nel 1999, da un gruppo di operatori di Educazione allo Sviluppo (EAS) appartenenti alle diverse federazioni di Organizzazioni Non Governative (ONG) italiane che decide di autoconvocarsi al fine di condividere esperienze, pratiche, informazioni e, non ultimo, costruire percorsi comuni di auto-formazione. Questo gruppo di lavoro diventa una delle Piattaforme dell'allora nascente Associazione delle ONG Italiane (AOI)⁶⁷. La Piattaforma di Educazione allo Sviluppo (EAS) nel corso degli anni ha strutturato il suo percorso di lavoro a partire dalle esigenze degli operatori. L'attività di maggiore rilievo è rappresentata dall'organizzazione di seminari annuali di auto-formazione. I primi sono stati realizzati a Collecchio, in Lazio e all'interno di questi viene organizzato, fra le altre iniziative, il cosiddetto "Easmercato", ovvero un momento di incontro tra gli operatori volto a costruire reti di partenariato trasversali alle federazioni di appartenenza. Nel corso degli anni, in occasione dei seminari di Bagno di Romagna e di Rimini, la Piattaforma si è strutturata maggiormente e sono nati dei sottogruppi di lavoro (fra cui ricordiamo ad esempio il Gruppo di riflessione sugli Obiettivi di Sviluppo del Millennio, il Gruppo Europa, il Gruppo Territori e il Gruppo Scuola) e di concerto con l'AOI vengono organizzate azioni mirate di advocacy al fine di promuovere l'educazione allo sviluppo all'interno delle istituzioni governative.

Si è così costituita negli anni una comunità di pratica e di ricerca, che ha aiutato gli operatori delle ONG ad apprendere e a lavorare in rete sul territorio, pur sulla base di alleanze variabili (a causa della difficoltà delle ONG italiane a sviluppare uno sfondo politico unitario e condiviso).

Le più recenti tappe del processo che ha connotato il lavoro della Piattaforma di Educazione allo Sviluppo sono state:

- La realizzazione di numerosi progetti consorziali nazionali o europei, che hanno migliorato la capacità di lavorare in rete e di sostenere azioni di campaigning e di advocacy.
- Il lavoro del Gruppo Scuola, formato da più di 30 rappresentanti delle ONG, che si è strutturato con appuntamenti annuali di respiro nazionale ed europeo. All'interno dei seminari annuali di studio ed di approfondimento tenutisi nelle Marche, il gruppo si è concentrato sulla revisione interculturale dei curricula scolastici. In questo caso, è stato determinante il ruolo dinamico svolto in loco dalla ONG CVM, con cui le organizzazioni del Gruppo Scuola hanno collaborato.
- L'impegno di alcune Autorità Locali italiane (quali la Regione Piemonte e soprattutto la Regione Marche) a creare reti locali di educazione allo sviluppo, nell'ambito di progetti europei da loro promossi in partenariato con organizzazioni presenti sul proprio territorio regionale, ma capaci anche di fare sinergia con la Piattaforma EAS.
- La Ricerca-Azione realizzata all'interno di un progetto consorziale promosso da CISV, ACRA, COSPE, LTM, UCODEP in cinque regioni italiane (Piemonte, Lombardia, Emilia Romagna, Toscana, Campania) dal titolo significativo "Verso un sistema nazionale di EAS", cofinanziato dal Ministero Affari Esteri⁶⁸.

⁶⁶ L'articolo è stato scritto a due mani e intende documentare anche gli eventi importanti che hanno caratterizzato il percorso della Piattaforma di Educazione allo Sviluppo nell'autunno del 2010.

⁶⁷ All'interno dell'Associazione delle ONG italiane, nel corso degli anni 2000, nascono diverse piattaforme tematiche, che hanno il carattere del network e sono un luogo di confronto, di interazione e di coordinamento tra le organizzazioni che lavorano su specifici macro-tematiche.

⁶⁸ <http://www.educazioneallosviluppo.net/sistemaeas.htm>.

A partire dal 2009, sulla base della Ricerca-Azione svoltasi nelle 5 regioni citate, è nato un processo che ha portato alla stesura della “Carta dei Principi dell’Educazione alla Cittadinanza Mondiale”, coinvolgendo un sempre maggior numero di organizzazioni su scala nazionale.

Le tappe che hanno segnato questo processo sono state:

- il seminario “Verso un sistema nazionale di EAS”, svoltosi a Torino il 17 marzo del 2010, che ha riunito 90 operatori provenienti da diverse regioni (in particolare Piemonte, Lombardia, Campania, Emilia Romagna, Toscana, Marche, Lazio);
- l’assemblea di Piattaforma EAS del 27 settembre 2010 a Torino, che ha visto la partecipazione di circa 50 operatori;
- la prosecuzione dell’assemblea in conferenza virtuale il 25 ottobre 2010, cui hanno partecipato 20 operatori;
- l’assemblea del 10 novembre 2010 tenuta a Senigallia, per definire gli ultimi aspetti operativi, cui hanno partecipato 25 operatori.

In quest’ultima assemblea, a maggioranza è stato deciso di cambiare il nome della Piattaforma EAS in Piattaforma di Educazione alla Cittadinanza Mondiale (ECM) ed è stato definitivamente validato il “Documento di riferimento” con la “Carta dei Principi” ad esso annessa e che di seguito presentiamo.

EDUCARE ALLA CITTADINANZA MONDIALE

Documento di riferimento della Piattaforma Educazione alla Cittadinanza Mondiale

Premessa

Educazione allo Sviluppo (EAS) è un binomio affermatosi negli anni ’80 in Italia e in Europa per definire e indicare in modo ampio e generale le attività generatrici di processi di apprendimento (educazione, formazione, sensibilizzazione) fortemente connessi con la Cooperazione allo Sviluppo⁶⁹.

Inizialmente pensata e realizzata soprattutto nel contesto dell’Educazione formale, in collaborazione tra le scuole e le ONG di cooperazione, l’EAS ha ampliato il suo ambito di lavoro all’educazione permanente lungo tutto il corso della vita, recependo le Raccomandazioni del Parlamento Europeo che ha definito le competenze chiave sociali e civiche⁷⁰ per l’apprendimento permanente. Il sistema di istruzione formale italiano ha recepito alcuni elementi di questo dibattito pedagogico, inserendo in alcuni documenti di indirizzo⁷¹ raccomandazioni perché nei curricula scolastici si inseriscano temi e processi educativi ispirati alla cittadinanza mondiale, paradigma ancora incompiuto, ma di grande interesse civile e culturale.

La proclamazione del Decennio dell’Educazione allo Sviluppo Sostenibile (DESS) per il periodo 2005-2014 da parte dell’Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha proposto a governi e società civile di tutto il mondo l’importanza dell’educazione nel percorso verso un futuro più equo, rispettoso delle persone e delle risorse del pianeta⁷².

Andare oltre la questione terminologica?

L’espressione “Educazione allo sviluppo” pare a molti pedagogisti e agli stessi operatori della Cooperazione Internazionale Italiana contenere in sé degli elementi di inadeguatezza con la conseguente necessità di ripensarne forme e contenuti.

Nel dibattito culturale più recente ciò che viene posto in discussione è il concetto di sviluppo, inteso come crescita all’interno di un processo lineare basato sul progresso scientifico e tecnologico: il cosiddetto “paradigma della modernizzazione occidentale”. Gli impatti negativi del cosiddetto sviluppo di una minoranza della popolazione mondiale sono talmente consistenti che pare difficile continuare a considerarli come “gli effetti collaterali del progresso”. Pare ormai superato il “riduzionismo economico” che ha reso unidimensionale il concetto di sviluppo, quest’ultimo è stato spogliato del suo abito non più accettabile e chiaramente non più sostenibile, che ignora completamente la centralità dei diritti umani, la sostenibilità e il concetto di beni comuni: esso è stato messo seriamente in discussione, per operarne una decostruzione critica.

⁶⁹ Così la definisce la Legge 49/87 che regola l’impegno della Stato Italiano per l’Aiuto Pubblico allo Sviluppo. Lo stesso termine è utilizzato dal Consiglio di Sviluppo dell’UE nella sua Risoluzione del 2001 e nel Consenso Europeo del 2007.

⁷⁰ Raccomandazioni del Parlamento europeo e del Consiglio dell’Unione Europea del 18 dicembre 2006.

⁷¹ *Cultura, Scuola, Persona*, Ministero Pubblica Istruzione (2007); *Documento di indirizzo “Cittadinanza e Costituzione”*, MIUR (2009).

⁷² “L’ESS intende preparare le persone di qualsiasi età e condizione a affrontare e risolvere le questioni che pongono minacce al futuro sostenibile del nostro pianeta... Sono questioni che emergono dalle *tre sfere dello sviluppo sostenibile: ambiente, società, economia*. (http://www.unescodess.it/implementation_scheme).

Ma in questa ridefinizione qualcosa del termine sviluppo può ancora essere salvato: è la tensione verso la speranza di un miglioramento della vita umana. E allora, pur mantenendo la specificità di una “educazione” che fu “allo sviluppo”, si discute la necessità di decostruire l’EAS, per poi ridefinirla secondo l’ottica della educazione per una cittadinanza mondiale.

Un’educazione quindi che faccia della relazione - tra persone, esperienze, culture, tematiche - l’orizzonte, il metodo e l’oggetto della propria azione.

Una proposta pedagogica, didattica, esperienziale e politica, organizzata intorno a valori base quali i diritti umani, la legalità, l’importanza e il rispetto della diversità, il dialogo tra culture, l’interdipendenza reciproca e la necessità di uno sviluppo sostenibile dal punto di vista economico, sociale ed ambientale.

Sempre di più oggi in Italia questa particolare attenzione educativa è strategica per ridisegnare

- il percorso con il quale vogliamo uscire dalla tragica crisi economica e finanziaria, generata dal modello di sviluppo che ha informato il nostro passato recente e con cui anche in futuro dovremo confrontarci
- il concetto di cittadinanza, in tutti i suoi molteplici significati.

Nella convinzione che il cambiamento è possibile e che educare è una forma di intervento sul mondo, questo documento esprime la volontà di superare le “questioni nominalistiche”, per impegnarsi in una educazione capace di futuro, che metta al centro i diritti umani, i beni comuni, la sostenibilità.

Carta dei principi dell’educazione alla cittadinanza mondiale

Questa Carta si rivolge alle cittadine e ai cittadini di ogni età, come alla Pubblica Amministrazione, alle ONG, alle imprese come ai lavoratori, alle scuole come alle agenzie educative del territorio. La Carta vuole orientare e qualificare la ricerca, la riflessione, il confronto tra gli attori, influenzare le scelte pubbliche in senso di maggiore sostenibilità ed equità e promuovere il processo di rinnovamento del sistema formativo per l’educazione permanente dei cittadini.

Per definire la qualità dell’educazione che vogliamo costruire è importante affermarne i principi e i criteri irrinunciabili, che dovranno ovviamente essere declinati tenendo conto dei contesti, dei territori e dei partner coinvolti.

Coerentemente a questi principi, si dovrà attuare una ricerca di sistemi di monitoraggio e valutazione che aiutino l’applicazione della teoria alla pratica, e che permettano a chi realizza una proposta educativa di comprenderne l’impatto, rafforzare il sapere, e quindi elaborare nuova e “evoluta” teoria.

L’educazione alla cittadinanza mondiale

- Rende *protagoniste le persone* del loro percorso di crescita e di consapevolezza e perciò:
 - mette al centro della sua proposta il soggetto che apprende, le sue caratteristiche e i suoi bisogni, dà spazio alla sua autonomia, opinione e libertà d’espressione e ne valorizza competenze e punti di vista;
 - promuove competenze chiave quali l’autonomia critica, il senso di responsabilità, la capacità di prendere decisioni individuali e collettive e di agire in modo partecipato, anche in condizioni di incertezza, oltre alla consapevolezza del limite (nel senso di responsabilità condivisa rispetto alla gestione dei beni comuni e della finitezza delle risorse);
 - valorizza la diversità fra persone (delle culture, dei linguaggi, delle modalità di comunicazione).
- Permette di *comprendere e vedere le connessioni* che esistono tra i grandi problemi che la comunità internazionale deve affrontare per un futuro umano e ecosostenibile e perciò:
 - mette in evidenza l’interdipendenza planetaria tra le persone, le culture, gli stati, le società, i Nord e i Sud del mondo, tra i fenomeni locali e quelli globali;
 - ricerca la consapevolezza degli effetti globali sulle azioni locali e viceversa;
 - stimola una curiosità e un desiderio di sapere più ampi, rivolti alla complessità del mondo, per innescare una consapevolezza dell’esser cittadino del mondo, capace di una solidarietà empatica, rivolta a tutti coloro a cui vengono negati i diritti.

- Mette *in contatto i territori e le persone del mondo* per un apprendimento reciproco e per instaurare relazioni di cooperazione e scambio interculturale e perciò:
 - interagisce con il territorio dal locale al globale e si propone di affrontare tematiche significative per lo sviluppo di relazioni più eque, sostenibili e interculturali tra territori diversi del pianeta;
 - stimola i diversi attori del territorio (pubblici e privati) ad interagire e a costruire percorsi di partenariato e coprogettazione.
- Rende capaci di *agire come cittadine/i*, a livello individuale e collettivo, per innescare cambiamenti e perciò:
 - promuove riflessioni, azioni e comportamenti per la costruzione di una cittadinanza attiva estesa a tutto il pianeta.
- Promuove l'*integrazione dei saperi e delle metodologie*, per costruire nuove conoscenze e perciò:
 - se è svolto in contesto di istruzione formale (scuola), propone percorsi trasversali, interdisciplinari o pluridisciplinari;
 - promuove contesti in cui siano valorizzati diversi saperi e competenze, assieme alla consapevolezza sui loro limiti;
 - si sviluppa intorno a “problemi” definiti e costruiti dai soggetti partecipanti e adeguati quindi alla loro età e interessi, attraverso metodologie cooperative e interattive;
 - valorizza le diversità e le differenze (dei partecipanti, dei punti di vista sul problema) come una risorsa per ricercare soluzioni interculturali e ecosostenibili.
- Intende influenzare le politiche economiche, sociali ed ambientali nazionali e internazionali, affinché siano *basate sul rispetto dei diritti umani e quindi più giuste e ecosostenibili*, e perciò:
 - rappresenta un percorso di crescita sociale: si fonda su una accurata analisi del pregresso, identifica chiaramente l'innovazione apportata e si pone in un'ottica di sostenibilità a lungo termine;
 - permette di esplicitare in modo chiaro ed inconfondibile la visione e il ruolo degli attori della società civile che lo promuovono;
 - permette un processo inclusivo e sostiene le voci, le esperienze, le proposte dei cittadini dei Sud del Mondo;
 - coinvolge le istituzioni (nazionali, locali, internazionali);
 - si rapporta con i media e utilizza nuove forme di comunicazione e linguaggi (Nuove Tecnologie).

Fare rete, costruire un sistema locale

La rete che vogliamo rafforzare non è la somma di tanti soggetti, è una comunità che apprende, condivide e si trasforma.

È questo il suo valore aggiunto: non si può raggiungere il traguardo da soli, si impara scambiando reciprocamente, vi è maggiore efficacia sia per effetto della massa critica, sia per lo sforzo di condividere e apprendere insieme.

Una rete intesa come comunità si può costituire solo sviluppando un lavoro che produca per l'appunto qualcosa di comune. Si tratta innanzitutto di condividere i problemi di cui ci si vuole occupare, di trovare le parole per nominarli. Si tratta, poi, di condividere oggetti di lavoro ed obiettivi, modalità per trattarli, azioni da sviluppare, modalità per riflettere su quanto si fa e si produce (in questo consiste il senso vero del valutare: non un adempimento, ma l'attività del riconoscere e mettere in valore gli elementi produttivi di quanto si sta facendo).

Una rete che coinvolge soggetti diversi, che stanno insieme non perché obbligati da qualche norma, ma perché si scelgono e si riconoscono come soggetti necessari per trattare i problemi e produrre risultati significativi. L'educazione e la sostenibilità viste dunque come esito dell'interazione ed integrazione di quanto fanno gli educatori per una cittadinanza mondiale insieme con enti locali, istituzioni nazionali e internazionali, associazioni e comunità di migranti, soggetti territoriali, cittadini organizzati o no, aziende orientate alla responsabilità sociale, media.

Un lavoro di rete di questo genere non può che essere inteso come un processo di apprendimento, che richiede riconoscimento reciproco, fiducia, disponibilità. Tutte cose che non si possono dare per acquisite una volta per tutte ma richiedono un continuo impegno di cura e manutenzione.

In particolare, assume grande importanza per la nascita, lo sviluppo e la continuità di una rete la cura di funzioni quali il coordinamento, l'accompagnamento-animazione-facilitazione, la formazione, la valutazione, la comunicazione. Cura che richiede adeguati investimenti emotivi, di tempo e finanziari.

Lo sviluppo di reti è più facile nella dimensione territoriale, dove sono operanti reti di relazione (locali, regionali, nazionali e "globali"), saperi, capacità di ancorarsi alle risorse locali senza dissiparle, capacità di progettualità verso il futuro.

"Sistemi locali territoriali" impegnati in una ricerca di sostenibilità sono il luogo in cui possono essere stretti patti operativi ed educativi e sono, quindi, il contesto e per certi versi l'obiettivo dell'educazione per una cittadinanza mondiale.

Tutto ciò non esclude che le reti possano e debbano includere rapporti e legami tra territori e persone che vivono in parti diverse del mondo. La distanza e la diversità rendono più complesso il lavorare insieme, ma anche più significativo e più interessante. Questi processi consentono di attivare pensieri e trasformazioni nel proprio territorio, così come nei territori partner e a livello nazionale e internazionale, grazie al dialogo e al confronto reciproco. Una forma di governance che non mette in pericolo, ma anzi incoraggia la partecipazione e la democraticità dei processi educativi.

**DANIELA
INVERNIZZI**

Daniela Invernizzi è esperta in educazione ai diritti di bambini e adolescenti ed in metodologie dei processi partecipati. È autrice di testi sui diritti dei minori e in lingua inglese per le scuole, consulente Unicef Milano e Cesvi e Responsabile Desk Educazione di Acra. Tra le sue pubblicazioni: "Cittadini under 18", collana crescendo Emi 2004 e insieme a A. Redaelli "Cultures", Ed Lang, Paravia, Bruno Mondadori, 2004.

L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA MONDIALE ATTRAVERSO LE FORME DI DEMOCRAZIA PARTECIPATA NELLA SCUOLA

Il 20 novembre 1989, l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite ha approvato all'unanimità la Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (CRC).

Il documento è frutto del complesso lavoro di un gruppo di esperti che, a partire dal 1979, ha discusso e partecipato all'elaborazione di un testo che doveva tenere conto e mediare tra significative differenze (politiche, sociali, economiche, religiose) tra gli stati membri delle Nazioni Unite, per giungere alla enunciazione di diritti umani riconosciuti agli under diciotto del pianeta. La CRC è un trattato di legislazione umanitaria internazionale che l'ONU ha sottoposto alla ratifica⁷³ degli stati membri. È in vigore dal 2 settembre 1990 a seguito del deposito della ventesima ratifica. Attualmente la Convenzione è stata ratificata da 191 stati, mancano all'appello solo gli Stati Uniti e la Somalia. Pertanto è il trattato sui diritti umani che ha avuto più adesioni nella storia dell'umanità. L'Italia ha ratificato la CRC nel 1991, quindi è attualmente in vigore con la legge 176. Per la prima volta - in quanto i precedenti documenti avevano funzione prevalente di ispiratori di principi - la CRC ha un carattere vincolante che impegna gli stati ratificanti a rendere conto dei loro programmi legislativi e sociali nei confronti dell'infanzia e dell'adolescenza a livello nazionale e internazionale. È importante rilevare che è ancora lunga la strada per perfezionare e rendere realmente efficaci i meccanismi di monitoraggio e di controllo, nei singoli paesi, dello stato di attuazione della Convenzione. La CRC si fonda su quattro principi cardine che sono anche parte dei 54 articoli che la compongono, introdotti da un Preambolo:

- Art. 2. Non discriminazione.
- Art. 3. Interesse superiore del minore.
- Art. 6. Vita - sopravvivenza - sviluppo.
- Art. 12. Partecipazione - ascolto - rispetto.

La partecipazione come indicatore di qualità dei progetti

La Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza attribuisce una grande rilevanza alla **partecipazione** di bambini e adolescenti e declina il concetto in una serie di articoli tra cui **12, 13, 14, 15**. Pertanto, la partecipazione rappresenta la parte più innovativa dell'intero impianto culturale del documento.

In ambito internazionale l'attenzione alla partecipazione dei minori viene sempre più considerata ed è oggetto di analisi e approfondimenti.

Nel settembre 2006, il Comitato sui Diritti dell'Infanzia ha dedicato la Quarantatreesima sessione al tema con la "Giornata di discussione generale sul diritto del bambino e dell'adolescente ad essere ascoltato".

Nel Preambolo del documento finale si afferma che:

“Parlare, partecipare, avere le proprie opinioni prese in considerazione. Queste tre fasi descrivono il processo dell'attuazione del diritto alla partecipazione da un punto di vista funzionale. Il significato nuovo e più profondo di questo diritto dovrebbe indurre a stipulare **un nuovo contratto sociale**. Un contratto che riconosca pienamente i bambini e gli adolescenti come soggetti di diritto, non solo degni di essere protetti, ma anche titolari del diritto di partecipare ad ogni questione che li riguarda, un diritto che può essere considerato come simbolo del loro riconoscimento come soggetti di diritti. Questo implica, nel lungo termine, cambiamenti nelle strutture politiche, sociali, istituzionali e culturali.”

E al punto 13 delle Raccomandazioni:

Ricordando il Commento Generale N. 5 sulle **Misure Generali di Attuazione**, il Comitato riafferma che “ascoltare i bambini e gli adolescenti non dovrebbe essere visto come fine in sé stesso, ma piuttosto come un mezzo attraverso il quale gli Stati interagiscono con i bambini e gli adolescenti e nell'interesse di questi ultimi, diventano sempre più sensibili all'attuazione dei diritti dei bambini... l'articolo 12 richiede adattamenti costanti e continui. Si deve evitare che il coinvolgimento e la partecipazione dei bambini e degli adolescenti sia solo una concessione puramente formale.”

La valorizzazione del ruolo sociale di bambini/e e ragazzi/e si scontra spesso con una ancor diffusa cultura adultocentrica che stenta a considerare gli under 18 soggetti titolari di diritti. Le loro percezioni, idee, considerazioni possono differire da quelle degli adulti e pertanto devono trovare lo spazio per emergere. Non bisogna soltanto interpretare i loro bisogni, i loro punti di vista, ma è necessario avviare confronti reali e costruttivi, nonché progettare intenzionalmente spazi e tempi per ascoltarli direttamente.

La partecipazione può essere considerata un significativo **indicatore di qualità** nei progetti che hanno come destinatari diretti o indiretti bambini e adolescenti. Ad esempio, i docenti che progettano le attività didattiche per la loro classe dovrebbero porsi sempre alcune domande:

1. In questo progetto sono previste modalità partecipative che coinvolgano gli studenti?
2. La partecipazione è una modalità sporadica o si configura come un processo graduale, intenzionale che consente di fare molteplici e varie esperienze di democrazia?
3. L'espressione delle opinioni degli studenti è stimolata, trova i giusti spazi nel percorso didattico?
4. L'adulto riflette sulle sue capacità di ascolto? Tiene criticamente conto del parere degli studenti?

Gli under 18 non sono solo soggetti particolarmente vulnerabili che come tali vanno protetti e assistiti, ma sono cittadini che hanno il diritto di partecipare alla vita della comunità di appartenenza e ad esprimersi su tutte le questioni che li riguardano. Vanno considerati una risorsa insostituibile e creativa portatrice di originali chiavi di lettura dei problemi.

⁷³ Uno stato che ratifica una Convenzione si impegna a renderla operante sul suo territorio anche in termini legislativi. Si tratta di un vincolo giuridico.

Alcune considerazioni per analizzare la partecipazione nell'ambito della CRC

La partecipazione è un **diritto umano** fondamentale, non è una concessione degli adulti, elargita a bambini e adolescenti a loro discrezione.

La partecipazione non è un fine, ma uno **strumento** che consente ai minori di agire in prima persona per tutelare e promuovere i loro diritti e per denunciarne le violazioni⁷⁴.

La partecipazione è un **processo decisionale** graduale, che deve coinvolgere bambini e adolescenti in tutti gli ambiti in cui si operano scelte che incidono sulla loro vita e sulla comunità di appartenenza. Il termine processo indica che si può diventare “esperti di partecipazione” solo facendo molte esperienze in progress.

La partecipazione è collegata all'**informazione** che ne è una componente essenziale, quindi è necessario promuovere pari opportunità di accesso all'informazione e il rispetto di criteri etici nella comunicazione. L'articolo 17 della CRC riconosce l'importanza, richiede ai media senso di responsabilità e comportamenti corretti nei confronti degli under 18.

Di conseguenza per superare ottiche velleitarie o demagogiche è necessario:

- Progettare intenzionalmente **processi di partecipazione** che prevedano e diano valore e dignità alla presenza di bambini/e e adolescenti che devono percepire e vivere il processo come significativo, quindi coglierne e dividerne il senso.
- Per partecipare alla vita di comunità è indispensabile desiderarlo, aver voglia di costruire insieme, pertanto la **motivazione** è un aspetto del processo cui prestare molta attenzione. Non si può essere obbligati a partecipare e si deve poter recedere dalla partecipazione liberamente e in modo motivato.
- Solo praticando progressivamente modalità partecipative si interiorizzano comportamenti e atteggiamenti di cittadinanza solidali. Bambini, bambine e adolescenti possono fare esperienza di processi decisionali democratici in tutti i contesti **famiglia, scuola, lavoro, comunità**. Ma la scuola rimane l'ambito privilegiato perché è l'unico spazio condiviso dagli studenti per un tempo lungo e strutturato.
- Essere consapevoli dei diritti di cittadinanza (praticare la partecipazione acquisendo comportamenti democratici e dialogici) significa anche comprendere che si hanno delle **responsabilità** verso gli altri, che sono ugualmente soggetti di diritti senza discriminazioni.
- Partecipare significa acquisire **senso di appartenenza** a un progetto, contesto, idea. Significa “sentirsi parte, all'interno di”, essere protagonisti/partner attivi e non semplici spettatori.
- Partecipare significa avere la possibilità di **diventare competenti** a partire dalla consapevolezza della propria situazione in relazione ai diritti di cui si è titolari.

Esperienze di democrazia a scuola

In questi anni si sono intensificate le sperimentazioni e le progettualità per tradurre i principi della CRC in percorsi educativi. Ciò è avvenuto sia partendo dai temi generali proposti dall'intera tipologia di diritti umani espressi nella CRC, sia considerando temi e problemi inerenti a particolari categorie di bambini e ragazzi che, pur essendo ovviamente soggetti titolari di tutti i diritti, necessitano per il loro status di attenzioni particolari (bambini appartenenti a minoranze, disabili, vittime di sfruttamento, utilizzati come soldati) che garantiscano la qualità della loro vita, mediante la tutela e la promozione dei loro diritti al massimo grado possibile.

Una buona pratica: le Carte dei Diritti

Le Carte dei Diritti costituiscono un filone importante che è andato evolvendosi su scale diverse dai contesti locali (Carte dei Diritti degli Studenti all'interno delle scuole) agli ambiti nazionali (Carte dei Diritti dei Bambini in Ospedale) e internazionali (Carte dei Movimenti dei Bambini e degli Adolescenti Lavoratori - NATs -), per citare solo alcuni esempi significativi.

Queste esperienze hanno alcune caratteristiche comuni, pur essendosi sviluppate in contesti e con modalità diverse:

- Promuovere una nuova cultura che consideri bambini/e, ragazzi/e soggetti titolari di diritti umani.

⁷⁴ Lansdown, G., *Promuovere le partecipazione dei ragazzi per costruire la democrazia*, UNICEF, Firenze, 2001.

- Trasformare la CRC in uno strumento di lavoro dialogico che favorisca il confronto e la riflessione, partendo da principi condivisi.
- Promuovere la partecipazione e la condivisione attraverso processi formativi democratici.

Le Carte dei Diritti e delle Responsabilità costruite in ambito scolastico come processo partecipato con il coinvolgimento di tutte le componenti (studenti, docenti, genitori, personale non docente, dirigenti) consentono di perseguire obiettivi importanti.

- Educare al rispetto della legalità ed alla partecipazione democratica.
- Sviluppare il senso di appartenenza alla comunità scolastica.
- Promuovere il benessere a scuola.
- Guidare gli alunni a riflettere in modo critico sui propri comportamenti e ad operare scelte personali.
- Potenziare l'autonomia e la capacità di organizzazione e collaborazione.
- Promuovere momenti di Confronto e di Progettazione tra le varie Componenti (Commissione mista genitori, studenti).
- Praticare la democrazia a scuola richiede tempi e spazi adeguati e soprattutto la ferma convinzione che si tratti di percorsi fondamentali per un'educazione alla cittadinanza attiva che compete a tutte le discipline e che può essere arricchita con approfondimenti disciplinari specifici.

**MAURIZIO
GUSSO**

Maurizio Gusso è Presidente di IRIS (Insegnamento e ricerca interdisciplinare di storia), membro dei Direttivi di Clio '92 e del LANDIS (Laboratorio nazionale per la didattica della storia), della Commissione Formazione dell'INSMLI (Istituto nazionale per la storia del movimento di liberazione in Italia) e della Rete lombarda ELLIS (Educazioni, letterature e musiche, lingue, scienze storiche e geografiche), formatore degli insegnanti di scuole di ogni ordine e grado, al confine fra didattica della storia, educazione alla cittadinanza interculturale.

UNA RILETTURA DI CITTADINANZA E COSTITUZIONE ALLA LUCE DELLA SOLIDARIETÀ FRA EDUCAZIONI E DISCIPLINE

I. UNO 'SFONDO INTEGRATORE': LA SOLIDARIETÀ RECIPROCA FRA 'EDUCAZIONI' E 'DISCIPLINE'

I.1 Educazioni 'di prima e seconda generazione'

Con espressioni quali “nuove educazioni” o “educazioni di seconda generazione” ci si riferisce a un insieme di dimensioni educative, **codificate più recentemente** rispetto alle cosiddette “**educazioni di prima generazione**”.

Si chiamano convenzionalmente “**educazioni di prima generazione**” quegli insiemi di finalità educative, trasversali rispetto alle discipline, **da più tempo** presi in considerazione e discretamente **sedimentati** nella normativa e nelle pratiche didattiche, quali le educazioni linguistico-comunicativa/letteraria, estetica/artistica/all'immagine, musicale, psicomotoria, scientifica, tecnologica, informatica, matematica, filosofica, spaziale/geografica, temporale/storica. Ognuna è ancorata a un insegnamento (o a un raggruppamento di discipline) che storicamente ha fatto da battistrada o ha costituito una specie di faro (rispettivamente lingue e letterature italiana e straniere, arte, musica, educazione fisica, scienze naturali/sperimentali, educazione tecnica, informatica, matematica, filosofia, geografia, storia).

Altrettanto convenzionalmente possiamo chiamare “nuove educazioni” un insieme di dimensioni educative comprendente i seguenti **campi semantico-concettuali**, non elencati in ordine gerarchico.

- A) Educazione alla **cittadinanza democratica**, inclusiva delle educazioni civica, alla convivenza civile, ai diritti umani, ai diritti dei minori, alla legalità.
- B) Educazione **interculturale**, inclusiva delle educazioni alla mondialità e al non razzismo.
- C) Educazione alle **pari opportunità** o più specificamente **pedagogia della differenza**.
- D) Educazione alla pace e alla gestione costruttiva/non violenta dei conflitti.
- E) Educazione al patrimonio ambientale, culturale, artistico e storico ed ai media.
- F) Educazione allo sviluppo sostenibile, sintesi di educazione allo sviluppo globale e di educazione all'ambiente.
- G) Educazione alla salute e bioetica, inclusiva delle educazioni all'alimentazione, alle relazioni, all'affettività e alla sessualità.

Tali **educazioni** non sono dei compartimenti stagni, ma sono **strettamente connesse** e complementari: si pensi, per esempio, all'utile e necessario intreccio fra educazione alla cittadinanza democratica ed educazione interculturale, alle pari opportunità, allo sviluppo sostenibile e alla pace.

Occorre ribadire che le aree di sovrapposizione/convergenza fra le singole 'nuove educazioni' rappresentano la stragrande maggioranza di tale insieme; tuttavia, bisogna ricordare che **ogni educazione ha una sua specificità**. Fra 'Educazione' e 'educazioni', insomma, c'è un rapporto analogo a quello fra il 'Sapere' e i 'saperi' o le 'discipline'. Per esempio, nessuna 'educazione' può fare a meno dell'interculturalità, della cittadinanza e delle altre dimensioni; tuttavia lo specifico dell'educazione interculturale è occuparsi delle complesse relazioni fra persone/gruppi sociali e subculture/culture; lo specifico dell'educazione alla cittadinanza è occuparsi della formazione democratica dei cittadini. Analogamente, sembra opportuno sottolineare che l'educazione alla cittadinanza, in una società sempre più multiculturale, non può non essere interculturale, ma che l'educazione interculturale non si risolve totalmente nell'educazione alla cittadinanza e viceversa. Tuttavia, dato che da tempo nella produzione scientifica si parla di "**Multicultural Citizenship**" o di "**Cittadinanza interculturale**", la Rete ELLIS ha iniziato a usare intenzionalmente l'espressione "**educazione alla cittadinanza interculturale**" per un approccio integrato all'educazione alla cittadinanza e all'educazione interculturale.

1.2 'Nuove educazioni' e discipline: una solidarietà reciproca

Pare opportuno concepire ogni insegnante come l'unione di un discreto 'educatore generalista/globale' (formatore riflessivo a 360 gradi, competente sul versante della globalità dell'Educazione e della trasversalità delle 'nuove educazioni') e di un discreto 'formatore specialista/locale' (competente sulle specificità disciplinari), dando diritto di cittadinanza, in ogni petto, alle due anime trasversalista/educativa/globale e specialista/disciplinare/locale.

Si tratta di promuovere forme di **'solidarietà reciproca'** fra le **discipline** e le **'educazioni'**, con continui **andirivieni** (o viaggi di andata e ritorno) **fra loro**.

Quando si parte dalla singola 'educazione', occorre incarnarne e declinarne le finalità e competenze trasversali in obiettivi e/o competenze specificamente disciplinari; per farlo, è necessario scrostare le incrostazioni autoreferenziali delle materie d'insegnamento (es.: storia) per individuare i **nuclei fondanti delle discipline di ricerca** corrispondenti (es.: storiografia), utilizzandone come risorse paradigmi, teorie, metodi, procedure, categorie e modelli interpretativi, tecniche, strumenti, linguaggi, usi sociali, valenze educative ecc.

Quando si parte dalla singola materia d'insegnamento, rispetto ad essa le **'educazioni'**, invece che essere intese come prediche pedagogico-astratte e/o dover essere valoriali e/o aggiunte contenutistiche, possono essere considerate dei **'filoni ricorrenti' di finalità, temi e strategie didattiche, fra loro coerenti**⁷⁵, alla cui luce rileggere ogni insegnamento disciplinare, utilizzando la singola 'educazione' come un selettore problematizzante/organizzatore 'trasversale' (esterno ma non banalmente estrinseco) di contenuti disciplinari, insieme ai selettori/organizzatori più intrinsecamente disciplinari, come, per esempio, la familiarizzazione crescente con i linguaggi disciplinari specifici.

1.3 'Alcuni esempi lombardi di intrecci fra 'educazioni' e discipline

Da vari anni, in Lombardia, in collaborazione con l'ex IRRSAE/IRRE Lombardia (Istituti Regionali Ricerca Educativa/Istituti di Ricerca Regionali, di Sperimentazione e Aggiornamento Educativi) e attuale ANSAS - NTL (Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica - Nucleo Territoriale Lombardia), gli ex Provveditorati agli Studi e attuali Uffici Scolastici Provinciali e l'USRL (Ufficio Scolastico Regionale per la Lombardia), varie associazioni disciplinari e ONG (Organizzazioni Non Governative) cercano di praticare insieme forme di solidarietà reciproca fra discipline e 'nuove educazioni'.

Si vedano, per esempio, le seguenti esperienze:

- A) Il Progetto interistituzionale *Portare il mondo a scuola*, promosso da dieci ONG lombarde (AICOS, ASPEm, CeLIM, CESPI, CESVI, COE, Fratelli dell'Uomo, GRT, ICEI e Mani Tese - CRES), IRRSAE Lombardia e Provveditorati agli Studi di Milano e Como nel 1995-1999⁷⁶.
- B) Le iniziative del gruppo denominato *Portare il mondo a scuola*, fondato nel 2004 e composto da undici ONG lombarde (ACRA, ASPEm, CeLIM, CESPI, COE, Cooperativa Chico Mendes, CRES - Mani Tese, Fratelli dell'Uomo, ICEI, Intervita e Save the Children Italia); cfr. il sito www.portareilmondoascuola.it.
- C) Le iniziative della Rete ELLIS, fondata nel 2006 e attualmente composta da sette associazioni di didattica disciplinare riconosciute dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (ADI-SD, AIIG, Clío '92, GISCEL, IRIS, LEND e SIEM) e sei ONG (ASPEm, CeLIM, Fratelli dell'Uomo, ICEI, Mani Tese - con la consulenza scientifica del CRES - e Save the Children Italia), con il sostegno dell'ANSAS - NTL e dell'USRL; cfr. il sito www.reteellis.it.

Più in particolare, si vedano le ricerche e pubblicazioni dell'IRRSAE/IRRE Lombardia sul curriculum verticale dell'area geo-storico-sociale⁷⁷, in larga parte fondato sulle 'educazioni', e le più recenti proposte di IRIS (cfr. i siti www.storieinrete.org e www.didatticaestoria.net).

2. UNA RILETTURA DI CITTADINANZA E COSTITUZIONE ALLA LUCE DELLA SOLIDARIETÀ RECIPROCA FRA EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA E DISCIPLINE

2.1 'La solidarietà reciproca fra educazione alla cittadinanza e discipline come caso particolare della solidarietà reciproca fra 'educazioni' e discipline

Come fra ogni educazione e ogni disciplina si può costruire una solidarietà reciproca, così, in particolare, ciò può avvenire fra qualsiasi disciplina e l'educazione alla cittadinanza interculturale. Da un lato, si tratta di rivedere i curricoli disciplinari alla luce delle finalità dell'educazione alla cittadinanza interculturale. Dall'altro, è possibile costruire forme di interdisciplinarietà più fine, all'interno o all'esterno delle 'aree disciplinari', sui quattro fondamentali terreni dell'interdisciplinarietà (finalità/obiettivi; contenuti, opportunamente tematizzati e problematizzati; metodi di ricerca; 'strategie didattiche': metodologie didattiche, tecniche, strumenti, forme di interazione/comunicazione, ecc.), mediante un passaggio graduale da un approccio predisciplinare e intuitivo-globale a corretti approcci disciplinari e interdisciplinari/'integrati', ossia alla convergenza dei diversi punti di vista, apporti e linguaggi disciplinari su oggetti - per così dire - in sé interdisciplinari.

2.2 La ricerca didattica come bussola per navigare nei mari dell'educazione alla cittadinanza

Dati i limiti della normativa scolastica e migratoria europea e italiana, si rende necessaria una doppia 'rivoluzione copernicana':

- a) Assumere la ricerca didattica (le buone pratiche dei ricercatori e dei docenti e le proposte delle loro associazioni e delle ONG), le Carte internazionali dei diritti umani e i processi partecipativi democratici come 'stella polare' o bussola dell'educazione alla cittadinanza;
- b) Assumere la normativa scolastica e migratoria europea e italiana come 'linee di costa' e 'porti' per una navigazione non solo costiera (cittadinanza locale e nazionale), ma in mare aperto e transoceanica (cittadinanza interculturale e planetaria).

⁷⁵ Gusso, M., *Educazioni e area geostorico - sociale: una solidarietà reciproca*, in Aa. Vv., *Scienze geostorico-sociali per un curriculum verticale*. Dalla Ricerca-Azione alla Sperimentazione Assistita, IRRSAE Lombardia, Milano, 1998, pp. 29-38; Id., *Ipotesi per un curriculum continuo di area*, in S. Citterio - M. Salvarezza (a. c. di), *L'area geostorico-sociale. Dalla ricerca ai curricoli*, Angeli, Milano, 2004, pp. 154-176 e in particolare 170-172.

⁷⁶ ONG Lombarde - IRRSAE Lombardia - Provveditorato agli Studi di Milano (a. c. di), *Portare il mondo a scuola*, CRES - Edizioni Lavoro, Roma, 1999.

⁷⁷ Aa. Vv., *Per un curriculum continuo di formazione geostorico-sociale nella scuola di base*, IRRSAE Lombardia, Milano, 1994, voll. 2; Aa. Vv., *Scienze... cit.*; S. Citterio - M. Salvarezza (a. c. di), *op. cit.*

2.3 Nuove concezioni e pratiche di cittadinanza ed educazione alla cittadinanza interculturale

I processi storici di mondializzazione, globalizzazione e 'glocalizzazione', la 'inversione della corrente migratoria', l'avvento della società 'post-industriale', delle nuove tecnologie e dei nuovi media, la crisi dello Stato nazionale, le terribili esperienze di negazione dei diritti umani nei regimi totalitari e i processi di democratizzazione portano all'emergere di 'nuovi soggetti' storici (es.: movimenti femministi, giovanili, pacifisti, ambientalisti, no global, ecc.), di nuove generazioni di diritti e di nuovi conflitti fra diversi soggetti portatori di diritti, e ad una ridefinizione dei diritti umani. Sulla scia delle carte internazionali dei diritti, si tende a superare il primato delle dimensioni giuridica e nazionale della cittadinanza e si afferma gradualmente l'idea della necessità di una **cittadinanza** e di un'**educazione alla cittadinanza** caratterizzate dai seguenti **aggettivi chiave**:

- a) **democratica/inclusiva**;
- b) **attiva/partecipata**;
- c) **consapevole/intenzionale e responsabile**;
- d) **globale o pluridimensionale**, ossia relativa ai vari tipi di diritti (e responsabilità), corrispondenti alle diverse generazioni di diritti, variamente ridefiniti: umani, civili/politici, sociali/economici, culturali, ambientali ecc.;
- e) **'pluriscalare'**, ossia relativa ai diversi ambiti geopolitici e amministrativi e alle diverse scale spaziali: planetaria, sovranazionale (es.: europea), nazionale, regionale subnazionale (es.: le regioni amministrative) e locale e **'ad albero'** (un albero che come base non ha la cittadinanza giuridica dello stato nazionale, ma la dimensione globale, inclusiva e planetaria dei diritti umani);
- f) **'duale'/plurale'**, ossia attenta alle differenze di 'genere' e alla pluralità dei soggetti (uomini/donne, minorenni/maggiorenni, maggioranze/minoranze, laici/religiosi, autoctoni/immigrati ecc.).

Un'educazione alla cittadinanza partecipata richiede una metodologia didattica interattiva e laboratoriale e un serio impegno nel dialogo interculturale e nella democratizzazione della vita quotidiana a scuola e negli altri ambienti di vita e implica una stretta connessione con l'educazione ai diritti umani alle pari opportunità e alla gestione costruttiva dei conflitti.

**MARILENA
SALVAREZZA**

Marilena Salvarezza è coordinatrice di Portare il mondo a scuola (PMS), gruppo di lavoro che si propone di portare all'interno degli istituti scolastici del territorio lombardo i saperi e le metodologie delle "educazioni" (educazione allo sviluppo, all'intercultura, ai diritti, ecc.) con un taglio attento alla mondialità. Attualmente questo gruppo è costituito dai settori educazione allo sviluppo di undici ONG - Organizzazioni Non Governative lombarde. Il gruppo organizza seminari, produce pubblicazioni e, collettivamente o attraverso le singole ONG che lo compongono, propone corsi per insegnanti e percorsi didattici per studentesse e studenti. Portare il mondo a scuola opera in un'ottica di locale-globale, ovvero di attenzione alle specificità del territorio e alla complessità del quadro internazionale e si propone come tramite tra il Nord e il Sud del mondo, per scambi di esperienze sulle problematiche di cui si occupa.

“RICERCHE-AZIONI” DI CITTADINANZA

Portare il mondo a scuola è un gruppo di riflessione e pratica didattica di undici ONG lombarde che considerano strategico la costruzione comune di un progetto educativo e formativo per la scuola italiana, in un'ottica mondiale. Con la sua peculiarità, Portare il mondo a scuola è una componente di quel complesso mosaico che in vario modo ha svolto in questi anni ruoli di agenzia culturale, in un grave vuoto sociale e istituzionale. Chi partecipa a Portare il mondo a scuola ha prodotto un'elaborazione basata su una comune analisi di contesto, caratterizzato dalla globalizzazione e dal tramonto culturale dell'Occidente. Questo tramonto del monopolio culturale occi-

dentale, può essere vissuto positivamente se porta a stimolare un processo fluido di ibridazioni culturali e di definizione condivisa di nuove regole di convivenza.

In Italia in particolare è in atto uno smantellamento simbolico e concreto della scuola pubblica che rischia di farne “la scuola dei poveri e degli emarginati”; la scuola pubblica non è più il luogo in cui gli svantaggi sono compensati, ma riproduce al suo interno esclusione e dispersione.

Occorre lavorare a disegnare il progetto culturale ma anche i saperi, i metodi, le pratiche di una scuola inclusiva e di qualità, rivolta a nativi digitali multitasking, portatori di culture diverse. La formazione del cittadino ha carattere globale e parte “fin dalla culla”, attraverso progressive forme di educazione alla partecipazione.

Questo progetto deve tener insieme più piani tra loro legati:

- a) il piano dei saperi, interdisciplinari e interconnessi, che vanno ridefiniti e rigerarchizzati alla luce di una dimensione valoriale (la formazione di cittadini per cui i saperi sono strumento forte di consapevolezza e scelta e che diventano essi stessi creatori del processo di produzione di conoscenza, perché parte di una comunità);
- b) il piano delle modalità dell'apprendimento e dei metodi per una conoscenza attiva e per la sua comunicazione. L'apprendimento deve essere mirato a far cogliere una pluralità di prospettive e di voci, piuttosto che conoscenze certe e codificate.

La ricerca di Portare il mondo a scuola si è svolta intorno a una concezione dinamica e complessa dell'educazione alla cittadinanza che chiama in causa professionalità del corpo docente, modelli istituzionali (democrazia) e dimensione territoriale. L'aspetto agito dell'educazione alla cittadinanza globale fa corrispondere a ogni possesso di conoscenza una sua “comunicazione” e restituzione sociale e richiede un modello “democratico” di insegnamento-apprendimento che sappia inglobare punti di vista ed esperienze mondiali.

Portare il mondo a scuola ha individuato come pratica efficace per veicolare questi assunti la ricerca azione (realizzata in alcuni contesti scolastici). La ricerca azione, infatti, porta contemporaneamente a una formazione dei docenti sul campo e al loro essere attori-ricercatori; a coinvolgere in ogni fase gli studenti con cui si negoziano tematiche, modalità e responsabilità nel lavoro, alla trasformazione dei saperi in “fare”, all'uso sociale di quello che si è ricercato e appreso. I percorsi e i prodotti realizzati sono visibili nel sito www.portareilmundoascuola.it.

**FRANCESCO
CAPPELLI**

Dirigente Scolastico da 20 anni, dal 2005 è in servizio presso l'Istituto Comprensivo “Casa del sole” di Milano. Ha prestato servizio precedentemente dal 1976 come docente di matematica e di scienze nella scuola media. Da diversi anni è vicepresidente del CIDI (Centro Iniziativa Democratica Insegnanti) di Milano, un'organizzazione professionale di docenti e di dirigenti. Svolge da molti anni attività di formatore su tematiche didattico-pedagogiche, in particolar modo legate alla valutazione. Ha collaborato con diversi enti, tra cui il Ministero dell'Istruzione e dell'Università e della Ricerca, l'Ufficio Scolastico Regionale, l'Ufficio Scolastico Provinciale, l'Università Cattolica, l'Università degli Studi di Milano-Bicocca e altri. Ha pubblicato diversi interventi su riviste e testi di interesse scolastico e professionale. Ha ricevuto nel 2010 il certificato di merito della IV edizione della “Premiazione dei Giusti” dal “Movimento Cittadini dal Mondo” per l'altissima qualità del suo lavoro pedagogico e per il suo operato nella valorizzazione della multiculturalità come dimensione del presente.

QUALE CURRICULUM PER L'INTEGRAZIONE IN UNA SCUOLA DI FRONTIERA

La scuola dove opero rappresenta un esempio di realtà multiculturale in evoluzione, in un contesto cittadino le cui caratteristiche urbanistiche consentono una lettura immediata e fortemente rappresentativa del fenomeno. Intendo dire che la collocazione della scuola tra viale Monza e via Padova, entrambe con origine in Piazzale Loreto, al nord di Milano, in una zona ad altissima den-

sità abitativa, con storia remota di migrazione interna, rappresenta il teatro naturale in cui la recente migrazione si è prodotta e sviluppata fortemente.

Le origini dei nuovi migranti presenti sul territorio sono rappresentative dell'intero pianeta: forte presenza di filippini, cinesi, sudamericani, arabi, asiatici, ex Paesi dell'Est Europeo, rom. Non entro nel dettaglio delle cifre, in quanto credo che il fenomeno, in questa sede, vada affrontato dal punto di vista dei principi e delle scelte istituzionali obbligate.

Il punto focale è il seguente: cosa rappresenta la scuola in presenza del fenomeno migrazione?

Riesce ad essere una risorsa oppure è uno dei numerosi ostacoli che si frappongono, nelle storie individuali di tante famiglie di migranti, ad un percorso di civile integrazione? La risposta va costruita giorno dopo giorno: la mia esperienza, e dicendo mia intendo rappresentare l'esperienza di tutti i docenti e di tutto il personale che lavora con me, ci dice che la scuola può accogliere o respingere: se ci si pone con prevalenza di stile buro-amministrativo, senza comprendere, ascoltare, mediare, facilitare, informare correttamente, attendendosi la completezza, ad esempio, della documentazione familiare come premessa necessaria, di fatto si respinge.

Noi abbiamo scelto di accogliere e di farlo in modo attento, cercando di garantire il massimo di informazione sui diritti e il massimo di aiuto sui bisogni, dalla dotazione strumentale necessaria per frequentare la scuola, al supporto per apprendere, per i neo-arrivati, la lingua italiana con la metodologia prevista per L2. Il principio guida è uno solo: non esiste bambino in età scolare che viva in un territorio, quale che sia, che non abbia diritto, per il solo fatto di esserci e di vivere in quel territorio, all'istruzione. È un diritto naturale, primordiale, inalienabile. La sua applicazione, in uno stato moderno, costituzionalmente garantito, dovrebbe essere automatica, dovrebbe rappresentare la mission medesima della scuola come istituzione, non dovrebbero porsi dubbi o distinguo, quote o particolari attenzioni di limitazione o distribuzione in nome della salvaguardia, nella migliore delle ipotesi, degli apprendimenti dei "nostri". Una nazione civile deve destinare risorse, deve garantire alla scuola come luogo sociale il massimo di condizioni perché la presenza di alunni di diversa origine sia ciò che in realtà è: una enorme occasione formativa fondata sulla ricchezza multiforme degli approcci culturali, della interazione, dell'esercizio di competenze di cittadinanza. Nel concreto del curriculum reale la scuola può così diventare il luogo privilegiato dove le giovani generazioni assumono modelli di solidarietà, accoglienza e cittadinanza che garantisce per tutti i diritti e i doveri connessi al vivere civile, senza alcuna distinzione di colore, sesso, provenienza, religione, tradizioni culturali. È un modo privilegiato per innovare e portare tutti a modelli più condivisi, a tolleranza reciproca. Il tema della reciprocità ci sembra particolarmente importante: si esce dal modello assistenziale e buonista solo comprendendo i vantaggi per noi stessi "ospitanti", rispondendo non solo alla domanda: cosa posso fare per meglio accoglierti? Ma anche: quale è il contributo che puoi dare al nostro stare insieme? Aiutami a conoscerti!

In ogni caso, fermi sui principi enunciati, la nostra scuola affronta tutti i problemi del quotidiano: alunni che arrivano in ogni mese dell'anno, per i quali la struttura di prima accoglienza deve mantenere la sua attenzione ed efficienza, le difficoltà dei rapporti con le famiglie, che molto contano sulla scuola ed affidano alla scuola, ma molto poco riescono a dare in termini di partecipazione per ovvi motivi di lavoro, precario in tutti i sensi. Non ultima preoccupazione è la tendenza dei genitori italiani a chiedersi, in modo civile, ma reale... ce la fate a garantire gli apprendimenti di tutti?

Tuttavia abbiamo una lettura del fenomeno che conferma un dato: esiste un processo di progressiva stabilizzazione, cresce la quota di alunni nati in Italia, che frequentano regolarmente dalla scuola materna in avanti, per i quali l'unica connotazione di diversità sta solo nel cognome, appunto, straniero.

Esprimo in chiusura un auspicio... le migliori esperienze porteranno un mondo più giusto e più attento ai diritti. L'inflessibilità rispetto ai diritti in ogni aspetto anche di banale concretezza, può garantirli più di qualunque esortazione e dichiarazione solenne, spesso sterili.

Per avere notizie della nostra realtà è consultabile il sito: www.casadelsoleonline.it.

Save the Children è la più grande organizzazione internazionale indipendente che lavora per migliorare concretamente la vita dei bambini in Italia e nel mondo. Esiste dal 1919 ed opera in oltre 120 paesi per garantire a tutti i bambini salute, protezione, educazione, sviluppo economico, sicurezza alimentare e promuoverne la partecipazione. Inoltre risponde alle emergenze causate da conflitti o catastrofi naturali.

Save the Children è stata costituita in Italia alla fine del 1998 come Onlus ed ha iniziato le sue attività nel 1999. Oggi è una Ong riconosciuta dal Ministero degli Affari Esteri. Da più di 10 anni lavora in Italia per proteggere i minori, in particolare i minori migranti; per educare i ragazzi all'uso delle nuove tecnologie e contrastare la pedo-pornografia; per promuovere i diritti dell'infanzia e la piena partecipazione dei ragazzi.



Save the Children

Italia ONLUS

Save the Children Italia Onlus
Headquarters
Via Voltorno 58 - 00185 Rome
tel. +39 06 480 70 01
fax +39 06 480 70 039
info@savethechildren.it

Milan Office
Via Stresa, 3 - 20125 Milano
tel. +39 02 670 78 446
fax +39 02 671 99 525
eas@savethechildren.it

www.savethechildren.it