

Global Citizenship and Sustainable Development
Una proposta di formazione per insegnanti e studenti
Luisanna Paggiaro

Pubblicato sulla rivista online *lend- lingua e nuova didattica*
N° 3 settembre 2020 – Anno XLIX

Premessa: le ragioni di una scelta

Perché educare alla cittadinanza globale? Chi, come e quando? E come la cittadinanza globale si può rapportare alla cosiddetta “educazione civica” che viene ora indicata e richiesta dal MIUR come materia di insegnamento nelle scuole di ogni ordine e grado a partire dal prossimo anno scolastico¹?

Mossa da questi interrogativi ho cominciato a ricercare e a studiare l’intera questione che va sotto il nome di “Global Citizenship and Sustainable Development”. Il mio scopo era quello di esplorare tali tematiche in una prospettiva più generale di formazione degli insegnanti, e più in particolare di organizzazione di un breve corso rivolto agli insegnanti di lingue straniere e CLIL.

Quello che segue non è tanto il resoconto del lavoro attuato dai formatori e dai corsisti, ma piuttosto un approfondimento delle problematiche affrontate e una riflessione su come esse possano arricchire la professionalità docente e costituire un’interessante e valida area interdisciplinare di indagine e lavoro didattico per insegnanti e studenti.

Il corso, organizzato dal lend-Pisa si è articolato in tre filoni: cittadinanza globale e sviluppo sostenibile, migrazione e letteratura, metodologie didattiche (*Communities of Philosophical Inquiries, Open Spaces for Dialogue and Enquiry, Theatre for Living*). E queste sono le parole chiave su cui si basa il seguente articolo.

1. Cittadinanza globale e sviluppo sostenibile

Prima di tutto bisogna chiarire cosa significa cittadinanza globale e come questo status si rapporta alla cittadinanza intesa come condizione giuridica degli appartenenti a una comunità nazionale, che godono di diritti civili, politici e sociali. Come si trasforma la cittadinanza in una società globale? Il concetto di cittadinanza globale non è certo nuovo storicamente (“Sono un cittadino, non di Atene o della Grecia, ma del mondo”²), ma si è molto diffuso in tempi recenti per la grande facilità di viaggi e comunicazioni, dovute allo sviluppo tecnologico. È certamente un’idea, a livello mondiale, che implica diritti, ma anche doveri e responsabilità verso il pianeta, verso i Paesi in via di sviluppo, verso le generazioni future. Un’idea di cittadinanza più consapevole, intergenerazionale e interculturale, per tutti, oltre i confini nazionali e internazionali. Un’idea che si sposa al concetto di sviluppo sostenibile inteso come la capacità per l’essere umano di vivere entro i limiti di un pianeta, garantendo simultaneamente un ambiente sano, una prosperità economica e una giustizia sociale per tutti, in modo da assicurare il benessere e la qualità della vita non solo alle generazioni presenti ma anche a quelle future³.

In questo contesto di riferimento si presenta per gli insegnanti di ogni disciplina e di ogni ordine e grado scolastico la necessità di studiare e programmare attività e percorsi di educazione alla cittadinanza globale e allo sviluppo sostenibile, come cercheremo di indicare in seguito.

1a. Educazione alla cittadinanza globale e Agenda 2030

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development, including, among others, through education for sustainable development and sustainable

¹ La legge 20 agosto 2019, n. 92, introduce nelle scuole di ogni ordine e grado del sistema nazionale di istruzione l’insegnamento trasversale dell’educazione civica, e successivamente, attraverso il decreto in data 13 settembre 2019, se ne stabilisce l’avvio dall’anno scolastico 2020/2021.

² Socrate (Atene, 470/469 a.C. – Atene, 399 a.C.)

³ Quanto ci si sente “cittadini del mondo”? Lo studio della BBC del 2016 ne dà un piccolo “assaggio” (Allegato1).

lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development.
UNESCO (2017), *Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives for the SDGs*

Dalla citazione sopra indicata, tratta dall'Agenda 2030, emerge che l'educazione per la cittadinanza globale e gli obiettivi di sviluppo sostenibile (*Sustainable Development Goals*) costituiscono le due maggiori sfide nel secolo ventunesimo, e che per questo studenti e insegnanti, come pure tutta la società civile, dovranno impegnarsi e agire come cittadini e innescare cambiamenti sociali, economici e politici al fine di rendere il mondo un luogo migliore e più vivibile.

L'educazione alla cittadinanza globale è un processo attivo e trasformativo che mette al centro i diritti umani, i beni comuni, la sostenibilità e che coinvolge tre ambiti:

- cognitivo (competenze di conoscenza e di ragionamento, necessarie per meglio comprendere il mondo e le sue necessità);
- socio-emotivo (valori, atteggiamenti e competenze sociali che consentono di svilupparsi affettivamente e fisicamente per vivere insieme agli altri in condizioni di pace e rispetto);
- comportamentale (condotta, azioni, applicazione pratica e impegno).

Il quadro di riferimento per l'educazione alla cittadinanza globale è l'Agenda 2030, approvata dalle Nazioni Unite il 25 settembre 2015 e basata su 17 obiettivi di sviluppo sostenibile, articolati in 169 Target da raggiungere entro l'anno 2030. In essa viene superata l'idea che la sostenibilità sia unicamente una questione ambientale e si afferma una visione integrata delle diverse dimensioni dello sviluppo: tutti i paesi sono chiamati a contribuire allo sforzo di portare il mondo su un sentiero sostenibile, a elaborare una propria strategia e a coinvolgere tutte le componenti della società. I 17 obiettivi di sviluppo sono un ampliamento dei *Millennium Development Goals* (MDGs: 8 obiettivi di sviluppo del millennio che dovevano essere realizzati entro il 2015 e che riguardavano la povertà, l'istruzione primaria, la parità di genere, la mortalità infantile, la salute, l'HIV/AIDS e altre malattie, la sostenibilità ambientale e un partenariato mondiale)⁴.

Per gli insegnanti che intendono educare alla cittadinanza globale sarà necessario partire da un processo personale di consapevolezza, rielaborando atteggiamenti e rappresentazioni al fine di generare un cambiamento di sé, e acquisendo strumenti teorici e didattici per poter ripensare i processi di insegnamento-apprendimento in senso interculturale. Gli obiettivi linguistici e educativi saranno integrati, secondo il "dual-focused approach" del CLIL.

Per tutti, insegnanti e studenti, si tratterà di lavorare nella prospettiva di realizzare le seguenti competenze dell'educazione alla cittadinanza globale:

- saper dialogare/rispettare
- saper empatizzare/ collaborare/ decentrarsi;
- saper cogliere la complessità/ l'interconnessione;
- Possedere un pensiero critico;
- comprendere la processualità/ la trasformazione;
- essere creativi;
- essere corresponsabili⁵.

Inoltre è importante ricordare che l'educazione alla cittadinanza è anche uno strumento per contrastare i rischi del populismo nel rapporto tra nazionalismo e globalismo. Per il nazionalismo l'appartenenza a un gruppo è definita dalla cittadinanza e non dall'essere parte dell'umanità. E' noto che oggi vi è una grande difficoltà ad affrontare le sfide globali come può essere quella della migrazione o del clima a causa dei troppi nazionalismi.

1b. Curricoli verticali di cittadinanza globale e sviluppo sostenibile

L'obiettivo di insegnare un'intelligente cittadinanza del mondo sembra così impegnativo che "si è tentati di arrendersi e dichiarare che avremmo fatto meglio ad occuparci solo del nostro paese"⁶, ma se si guarda

⁴ Allegato 2: MDGs e SDGs.

⁵ Allegato 3: *Competence da Global Education Guidelines.*

alla complessità del mondo attuale, alla configurazione sempre più multiculturale delle società odierne e alla necessità di dotare giovani e adulti di strumenti di interpretazione adeguati per una “cultura della convivenza”, bisogna ripensare gli attuali saperi insegnati nella scuola e disegnare nuovi percorsi di educazione alla cittadinanza globale, in modo che questa non costituisca una “disciplina” in più, ma tagli trasversalmente tutte le discipline, al fine di modificare percezioni, atteggiamenti e abiti cognitivi. In questo senso si può far tesoro delle numerose esperienze pregresse di moduli/unità o progetti che sono andati sotto il nome di “Educazione alla legalità”, “Educazione ambientale”, “Educazione alla pace”, “Educazione interculturale”, “Parità di genere e pari opportunità” e molti altri, ma nello stesso tempo bisogna essere consapevoli che si deve attuare una nuova visione del mondo e anche un nuovo approccio metodologico.

In questo senso utili suggerimenti ci possono venire dalla letteratura, già abbastanza cospicua, al riguardo, e mi riferisco soprattutto a un paio di pubblicazioni, di cui voglio sottolineare la validità e a da cui voglio attingere alcuni esempi: *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*⁷ e *Integrating global issues in the creative English language classroom: with reference to the United Nations Sustainable Development Goals*.

Il primo libro presenta 60 lezioni per “responsabilizzare studentesse e studenti e metterli in grado di migliorare il mondo” su varie tematiche che si rifanno all’Agenda 2030 e vanno dalla prima “Who Am I? What Makes Me Happy and Healthy?” (Grade 1 Lesson 1) all’ultima “Doing Good: Catalyzing Local Impact to Make the World a Better Place” (Grade 12 Lesson 5), attraverso molte altre, come ad esempio: “Origin of Food” (Grade 3 Lesson 1), “Communication, Conflict and Collaboration across Religions” (Grade 5 Lesson 5), “What Makes a Change Maker? Learning from Leaders of Change” (Grade 7 Lesson 4), “What is Human Dignity? What are our Shared Values and Why should Everyone be treated Equally?” (Grade 8 Lesson 3), “Positive Deviants on Gender Equity, Stereotypes or LGBTQ Rights” (Grade 11 Lesson 4), “The Role of Institutions in Modern Society” (Grade 12 Lesson 3).

Il secondo testo, scritto da Maley e Peachey, coniuga in modo originale la consapevolezza e la conoscenza dei “Global Goals” con l’apprendimento linguistico e il pensiero creativo. Come prefazione delle numerose attività e dei giochi proposti a vari livelli Maley interroga un ipotetico insegnante di inglese sul suo ruolo in quanto tale, e dà una sua interpretazione del suo essere “at the forefront of the educational change in many parts of the world”⁸.

Infine si possono trovare indicazioni di lavoro in *The Sustainable Development Goals - A Guide for Teachers* e in numerosi progetti attuati da autorità locali, associazioni e scuole in tutta Europa⁹.

2. Migrazione e letteratura

L’argomento “migrazione” è uno dei più dibattuti oggi e anche più soggetto a pregiudizi pubblici, a manipolazioni politiche e a idee sbagliate. Poiché la migrazione come parte integrante dello sviluppo delle società potrebbe facilitare la sostenibilità e il raggiungimento degli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), è fondamentale sviluppare una conoscenza corretta di questo fenomeno complesso e globale (potenziali benefici e rischi) e acquisire uno sguardo critico per agire in modo utile a livello sociale e politico¹⁰.

Vorrei partire da alcune frasi di Umberto Eco sul rapporto fra immigrazione e migrazione, per introdurre il tema migrazione che intendo però qui esaminare solo attraverso la lente delle voci dei migranti:

“É ormai possibile distinguere immigrazione da migrazione quando il pianeta intero sta diventando il territorio di spostamenti incrociati? Credo sia possibile [...], le immigrazioni sono controllabili politicamente, le migrazioni no; sono come i fenomeni naturali. Sino a che vi è immigrazione i popoli possono sperare di tenere gli immigrati in un ghetto, affinché non si mescolino con i nativi. Quando c’è migrazione non ci sono più i ghetti, e il meticciato è incontrollabile [...] Il problema è che nel prossimo millennio (e siccome non

⁶ Nussbaum M. C. (2011), *Non per profitto, Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, p. 97.

⁷ Reperibile online nella versione inglese, e tradotto in italiano da un’equipe di docenti – traduttori e sperimentatori - che hanno intrapreso un percorso di ricercazione in più di venti scuole (dall’infanzia alla secondaria di II grado). Mappa Allegato 4.

⁸ Allegato 5.

⁹ Allegato 6 e indicazioni precise su alcuni progetti in Bibliografia.

¹⁰ Vedi Allegato 7 sulla conoscenza e le percezioni in Europa riguardo all’immigrazione (Eurobarometer, 2017).

sono un profeta non so specificare la data) l'Europa sarà un continente multirazziale o, se preferite, "colorato". Se vi piace sarà così; e se non vi piace, sarà così lo stesso"¹¹.

Per affrontare la questione della migrazione nel suo complesso ci può essere utile il libro *Migration* di Robin Cohen, Professore di Oxford, che esamina tutto l'arco della storia per offrire un quadro di uno dei fenomeni umani più antichi e complessi. Cohen pone diversi interrogativi - perché il fenomeno delle migrazioni è un argomento tanto rilevante a livello politico e sociale? perché i migranti partono? e dove vanno, in quanti e per quali motivi? si può fermare l'immigrazione? - e descrive varie tipologie di migranti come esploratori, schiavi, pellegrini, operai, esiliati, rifugiati, studenti, turisti, ecc.

La questione è certamente ampia e voler "narrare" le migrazioni seguendo un filo letterario e poetico è complicato e implica adottare una prospettiva diversa, fare scelte precise e individuare dei percorsi che qui esemplificheremo sotto due semplici sottotitoli: Le voci dei migranti, poesie e testimonianze.

2a) Le voci dei migranti: poesie

Nel libro *Migrations*¹² Wole Soyinka osserva che "la storia dell'esilio e quella dell'asilo sono sempre state intrecciate" e prende ad esempio un modello positivo in ambito mitologico, il dio della divinazione degli yoruba dell'Africa Occidentale, Orunmila, che durante una delle sue peregrinazioni –penitenza inflittagli per aver commesso un'infrazione, perché neanche gli dèi sono dispensati dal dover riparare ai propri errori né dal trauma dell'espatrio – vagando fra terre straniere, con addosso niente più che qualche straccio da mendicante, bussò a una porta dietro l'altra in cerca di rifugio, e dopo molti tentativi fu solo una donna che abitava ai margini di una città, un'emarginata come lui, ad accoglierlo. Nel mito di Orunmila o nello zelo del dio cristiano è racchiuso il fondamento delle ingiunzioni etiche che sono state consacrate come principio e dovere nell'articolo 14 della Dichiarazione universale dei diritti umani:

"Ogni individuo ha il diritto di cercare e di godere in altri paesi asilo dalle persecuzioni".

La condizione di migrante, come viene descritta nelle due poesie di Olufunmi Aluko e Wole Soyinka¹³, è caratterizzata da un senso di appartenenza, di identità, e strettamente legata all'uso di due lingue, quella di origine e quella del paese di arrivo. Questo rapporto linguistico-identitario, spesso conflittuale, è molto sentito da alcuni poeti come Pat Mora, nativa di El Paso, Texas (la città di confine, dove i suoi nonni emigrarono durante la Rivoluzione Messicana del 1910), che esplora nelle sue opere il tema dei confini – politici, culturali, sociali ed emotivi. O come Sujata Bhatt, che, nata in India e trasferitasi poi negli Stati Uniti negli anni 60, ha scritto il primo libro di poesie in inglese e in gujarati, una delle lingue nazionali indiane.

Le due poesie che seguono ne sono un esempio:

<p><i>Elena</i> My Spanish isn't good enough. I remember how I'd smile listening to my little ones, understanding every word they'd say, their jokes, their songs, their plots, <i>Vamos a pedirle dulces a mamá. Vamos.</i> But that was in Mexico. Now my children go to American high schools. They speak English. At night they sit around the kitchen table, laugh with one another. I stand by the stove, feel dumb, alone. I bought a book to learn English.</p>	<p><i>Search For My Tongue</i> You ask me what I mean by saying I have lost my tongue. I ask you, what would you do if you had two tongues in your mouth, and lost the first one, the mother tongue, and could not really know the other, the foreign tongue. You could not use them both together even if you thought that way. And if you lived in a place you had to speak a foreign tongue,</p>
---	---

¹¹ Umberto Eco, *Migrazioni e intolleranza*, pp. 25-26.

¹² Wole Soyinka, *Migrazioni – Migrations*: una raccolta di immagini e poesie, attuate da 16 autori nigeriani e 16 italiani (16 è il numero base delle configurazioni delle divinazioni degli yoruba, il popolo di antica e nobile stirpe da cui discende Soyinka), recitate per la prima volta in una notte di poesia sotto le stelle al Lagos Black Heritage Festival (2012) e poi nella notte dei poeti ricreata a Palermo (pp.11-17).

¹³ Allegato 8.

<p>My husband frowned, drank beer. My oldest said, "Mamá, he doesn't want you to be smarter than he is. "I'm forty embarrassed mispronouncing words, embarrassed at the laughter of my children, the grocer, the mailman. Sometimes I take My English book and lock myself in the bathroom, say the thick words softly, for if I stop trying, I will be deaf when my children need my help.</p> <p>Pat Mora</p>	<p>your mother tongue would rot, rot and die in your mouth until you had to spit it out. I thought I spit it out but overnight while I dream, (munay hutoo kay aakhee jeebh aakhee bhasha) Sujata Bhatt</p>
--	--

Certamente la condizione del migrante non ha confini di spazio e di tempo, ed è una condizione di esclusione e rifiuto, come ben esprime nella poesia *Refugees Blues* Wystan Hugh Auden, che, nato e cresciuto in Inghilterra, si trasferì negli Stati Uniti nel 1939, prima con un visto temporaneo e poi ottenendo la cittadinanza americana (1946):

Refugees Blues

Say this city has ten million souls,
Some are living in mansions, some are living in holes:
Yet there's no place for us, my dear, yet there's no place for us.

Once we had a country and we thought it fair,
Look in the atlas and you'll find it there:
We cannot go there now, my dear, we cannot go there now.

In the village churchyard there grows an old yew,
Every spring it blossoms anew:
Old passports can't do that, my dear, old passports can't do that.

The consul banged the table and said,
"If you've got no passport you're officially dead":
But we are still alive, my dear, but we are still alive.

Went to a committee; they offered me a chair;
Asked me politely to return next year:
But where shall we go to-day, my dear, but where shall we go to-day?

Came to a public meeting; the speaker got up and said;
"If we let them in, they will steal our daily bread":
He was talking of you and me, my dear, he was talking of you and me.

2b) Le voci dei migranti: testimonianze

Si possono trovare numerose testimonianze di migranti e racconti dei loro viaggi, delle difficoltà e dei pericoli incontrati, ma anche del loro arrivo nel nuovo paese e del loro processo di integrazione, realizzata o mancata. L'esperienza narrata da un gambiano, Souleyman¹⁴, è un esempio di come un viaggio "della speranza" può diventare un incubo e risolversi in modo diverso dai sogni e le aspettative di una persona.

¹⁴ Allegato 9 (<https://iamamigrant.org>)

Innumerevoli sono anche le testimonianze di rifugiati che sono scappati da oppressione, violenze e conflitti, e hanno affrontato difficoltà e pregiudizi nei paesi di arrivo, come dimostrano i due brevi commenti (attinti dalla *Refugee Week*, organizzata ogni anno in UK)¹⁵:

- “Refugees of all background are made to feel a burden on this state. For centuries we have made the country creative, flowing, rich and exceptionally dynamic. Although they will still despise who we are, I am proud to be an exile who helped make this country what it is. I am even prouder to be one among millions of others who had to come here but who have never let their hopes and aspirations weaken in the face of prejudice”. Yasmin Alibhai-Brown, journalist.
- “Britain’s worsening record on the treatment of refugees doesn’t exactly make you proud. Perhaps living in such a prosperous democracy has dulled our ability to empathise. Perhaps we fear that people fleeing chaos and brutality will bring it here with them. There must be some reason why as a society we do so little and do it so grudgingly. We help only a tiny quota of people. Refugee Week helps to humanise the media myths, replacing distorted statistics with men, women and children who all have stories that can teach us how to live; a small voice, speaking our shared humanity”. Moira Buffini, playwright

Anche i diari dei migranti possono costituire una fonte inesauribile di conoscenza e riflessione, come dimostra quello che segue:

A Diary of a Migrant... Goodbye France

A diary of a migrant is written by a migrant in the UK about his time living abroad in France and Germany.

It was almost 8 p.m. when I looked at my watch, and as I boarded the Stansted Express heading back to central London, moments of serenity and peace prevailed for the first time in months.

After spending some time in France doing work experience, I once again felt that sense of security that London offered. It seemed funny but it was almost like a feeling when a little child is embraced by his mother feeling the warmth and security.

As the train made its way to London, I silently watched the racing trees and houses through the window. Memories of my recent experience flashed back in a form of photo slides, recalling the various situations where I felt uncomfortable or rather amused by the French mentality, the culture or the people in general. I always go with the rule of “*never generalise*”, yet often in life this rule does not apply or if it does it has a limit. In fact, staying in France was an eye-opening experience. It was not merely a culture shock for me but it was sometimes challenging for me to witness the differences in attitude, behaviour or way of thinking in a country that lies just across the English Channel.

One experience I had in France was with a fellow train passenger, as we exchanged a few words after he enquired about the time. He was from Marseille but lived in Paris and was on his way to visit his daughter, who happened to live in the South of France.

“I have never been to Marseille, is it nice”, I said, to which he replied *“It’s beautiful but there is a lot of Arabs there; I am not racist, it’s cool showing his thumbs up; I have no problem but there is a lot of them there”* he added.

This was the first hint I got of how some if not most French people I met perceive migrants or ethnic minorities living in France especially if they were Muslims. Migrants with such a background were frowned upon and were considered unworthy. Their attitudes almost seemed to me like the thinking behind the Indian Caste System, but in fact we are in Europe¹⁶.

¹⁵ <https://refugeeweek.org.uk/about-us/what-people-say/>

¹⁶ <http://www.migrantvoice.org/blog/a-diary-of-a-migrant%E2%80%A6-290518122709>

Oltre alla Gran Bretagna un paese che è nato dalle immigrazioni nei secoli di milioni di persone sono gli Stati Uniti, dove la vita e le esperienze degli immigrati hanno caratterizzato la storia e la letteratura di questa nazione. Qui si può attingere a tantissimi testi, storie e poesie di varie culture e contesti storico-sociali. Anche in questo caso, scegliere non è facile, ma vorrei chiudere questa selezione riportando un paio di “immigration narratives” fra le più interessanti e significative, scritte dagli immigrati che sono entrati negli Stati Uniti e hanno fatto un percorso di inserimento nella vita sociale e politica americana attraverso la richiesta della “green card”, detta anche “Permanent Resident Card”, un'autorizzazione rilasciata dalle autorità degli Stati Uniti d'America, che consente a uno straniero di vivere e lavorare negli U.S.A. per un periodo virtualmente illimitato.

1) THAI CHANG

From: Phra Phutthabat district of Saraburi Province, Thailand; current city: Maplewood, Minnesota

“The Morning air was so fresh; it was actually amazing. That’s one of the reasons I now like camping and sleeping in a tent. The morning air at a campsite reminds me of my first morning here in the United States”. Thai grew up in Wat Tham Krabok, a refugee camp in Thailand. As a child, it was an exciting place to live. There were many opportunities to play and explore within the temples and mountains, yet there were very few opportunities to pursue any goals and dreams outside the camp. His sister married and moved to the United States to pursue more opportunities. In Spring 2004, the Hmong people in the refugee camp were informed that they would be relocated to other parts of the world. Thai’s family chose to relocate to the United States because they could reunite with his sister. He remembers the uncertainty and fear in taking the bus from the camp to Bangkok, flying to Japan, and eventually arriving in the Minneapolis airport; however, waking up in the US and experiencing the fresh air on his first morning here mesmerized him and made him feel comfortable. He still loves to camp so that he can experience that fresh air more often. In Thai’s literature classes in high school, the language barrier proved to be a large obstacle, but math and science came easier to him. Thai has always loved robotics. As a kid, he used to take out broken cassette players and take out the motors and connect them to a battery and watch them spin. During his junior year of high school, he joined an invention crew where he worked alongside others to solve problems using technology. This experience sparked his interest in youth studies, which he eventually obtained as a bachelor’s degree to help create and shape STEM opportunities for other youth in his community.

2. ESTHER LEDESMA

From: Santo Domingo, Dominican Republic; current city: Bloomington, Minnesota

“I’ve also learned to not be afraid to be who you are and bringing that to wherever you go. I believe all of us have something to bring to the table and that being able to utilize that influence to make things better is remarkable and highly important”.

Esther’s parents dreamed of moving from Santo Domingo, Dominican Republic, to the United States while she was still young. She remembers going to the embassy at five years old and requesting a visa with her mom, only to wait fifteen years for the paperwork to process. During this wait period, she gained a little brother, but because his name did not appear on the original paperwork, he would not be allowed to move to the US with the rest of the family. Esther chose to stay with him in the Dominican Republic while her mother and older sister relocated to the US.

Living in the Dominican Republic without her family was disheartening, but while there, Esther worked hard to get into industrial design school because her mother had instilled in her the importance of a good education. Esther worked her way through university and earned her degree, and not long after, she and her brother had the opportunity to move to the US¹⁷.

3. Metodologie

¹⁷ <https://www.greencardvoices.com>

Se, come detto finora, i giovani dovranno in futuro affrontare un mondo sempre più complesso e, come cittadini locali e globali, dovranno prendere decisioni riguardo a questioni che sollecitano risposte forti, diverse e spesso contraddittorie, è necessario che il loro percorso educativo sia “critico e creativo” al tempo stesso, caratterizzato da approcci nuovi e metodologie differenziate¹⁸. Fra queste ne esamineremo alcune che abbiamo conosciuto e sperimentato nel breve corso sopra menzionato:

3a. *Communities of Philosophical Inquiries* (COPE) e *Philosophy for Children* (P4C) sono due approcci che incoraggiano il pensiero positivo attraverso un dialogo con gli altri e invitano a domande aperte e “filosofiche”, cercando le risposte migliori in modo cooperativo. Quello che segue è un breve riassunto di come P4C funziona in una sessione tipica:

- Young people are taught how to create philosophical questions, inspired by a “stimulus” that might be a piece of text, story, film or activity;
- They then collectively choose one question to be the focus of an enquiry (dialogue);
- Young people usually sit in a circle and the teacher, as the facilitator, enables them to have a quality dialogue by introducing philosophical skills and language;
- The facilitator also supports the development of the “4Cs”: critical, creative, caring and collaborative thinking;
- The community reflects on the enquiry, and plans for improvement in the next session;
- P4C is intended to be a regular activity so that the young people develop their thinking and reasoning skills over time¹⁹.

Naturalmente il lavoro sopraindicato necessita di una figura di facilitatore che costruisca una “Community of Enquiry”: sappia creare, cioè, spazi “sicuri”, sappia distinguere fra dialogo “filosofico” e discussione, e sia capace di sostenere la struttura e il rigore per ottenere il massimo da ogni fase del processo.

3b. *Open Spaces for Dialogue and Enquiry* è una metodologia che si basa sulla creazione di uno spazio sicuro in cui tutti possano esprimersi senza la paura di essere criticati o messi a tacere: il principio fondamentale è che ogni individuo porta la sua esperienza valida e legittima costruita nel suo contesto. Le sue componenti essenziali sono: 1) molteplici prospettive (non esiste una risposta corretta); 2) mancanza di una competizione per la verità (esplorazione di vari punti di vista); 3) indeterminatezza (diversi modi di pensare e culture); 4) differenza, dissonanza cognitiva e conflitto (si può non essere d'accordo, ma non dobbiamo essere aggressivi). Le fasi di lavoro sono così articolate: stimolo, pensiero informato, domande di riflessione, domande del dialogo di gruppo, scelte responsabili e dibattito, in cui l'insegnante come facilitatore ha il compito di usare domande provocatorie, assistere i partecipanti durante la discussione - talvolta impedendo ad alcuni singoli di dominarla -, scrutare le diverse percezioni e allontanare il gruppo dal consenso, e soprattutto garantire che nello spazio aperto le conoscenze siano costruite e non trasmesse linearmente²⁰.

3c. Per *Theatre for Living* (TfL) si intende sia la compagnia teatrale creata e guidata da David Diamond come direttore artistico dal 1984 fino al 2018, sia le tecniche teatrali (sulla base del *Teatro dell'Oppresso* di Augusto Boal), utilizzate da lui stesso²¹ e da varie comunità in tutto il mondo per affrontare questioni complesse e globali come la migrazione, lo sviluppo sostenibile, la pace, i conflitti, la povertà, l'oppressione e la discriminazione, e agire per un cambiamento sociale. Nel contesto educativo a partire da idee, filosofia, principi e attitudini le attività, i giochi e gli esercizi di tale teatro, chiamato anche “partecipativo” (TP), si basano sull'esperienza fatta utilizzando il corpo, la voce, i gesti, la mente, i sensi e le emozioni. È detto anche *Teatro dell'Immagine* in quanto usa la tecnica di “creare o completare” immagini plasmate (prima immagini dello “status quo”, della realtà, e poi immagini “ideali”, “di un mondo migliore”), accompagnate da “monologhi interni”, al fine di identificare paure e desideri relativi all'esperienza personale, far riflettere e condurre verso cambiamenti di opinioni e atteggiamenti nella vita individuale, politica e sociale. Il

¹⁸ Nelle *Global Education Guidelines* si suggerisce di utilizzare metodologie che si basano su tre dimensioni temporali (passato, presente e futuro). Allegato 10.

¹⁹ Da *Teaching Controversial Issues*, p. 16.

²⁰ Immagine Allegato 11.

²¹ David Diamond è autore del libro *Theatre for Living: the Art and Science of Community-Based Dialogue* (2007).

seguito esempio può fornire una piccola idea di alcune fasi di un percorso di *Theatre for Living* più complesso e articolato:

a) Image I: The world at strife

- The group is invited to make an image (complete the image technique) that represents moments/situations/ shapes of insult, violence, oppression, etc. This image is the base-image.

- Activation: internal monologue

b) Image II: The world in peace

- The group is invited to make an image (complete the image technique) that represents moments/situations/ shapes of freedom, peace, happiness, etc. This is the ideal image.

- Activation: internal monologue

c) Steps to the future – transformations

- From strife to peace on a series of handclaps (at least 6). One step at a time to find out, if the participants get from the original image to the ideal

d) Reflection

- Question I: After playing the game/ doing the exercise: How was that for you, how did it feel? Which experience did you make? What did you observe?²²

Gli esercizi e le attività teatrali che possono essere usati per affrontare i temi della migrazione e dello sviluppo sostenibile sono numerosissimi, ed è compito degli insegnanti-facilitatori scegliere quelli più adatti ai propri contesti e bisogni educativi: certamente il teatro risulta un mezzo potente per creare un dialogo su questioni complesse usando un linguaggio simbolico ed emozionante.

Postfazione

Il percorso presentato in questo articolo e le indicazioni di lavoro sono stati esaminati e in parte realizzati prima della pandemia del corona-virus, e ora, mentre siamo ancora immersi in questa emergenza, o dopo, quando ne saremo parzialmente o totalmente usciti, forse si dovrà attuare un ripensamento di quanto proposto, o forse la necessità di educare alla cittadinanza globale emergerà ancora più fortemente, e ci costringerà a accelerare la formazione e la sperimentazione sul campo, augurandoci che questo piccolo grande mondo si salvi attraverso le azioni di cittadini globali coscienti, responsabili e attivi.

Bibliografia e link

- ASVIS (2018), Strategia Italiana per l'educazione alla cittadinanza globale, Provincia Autonoma di Trento. https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/planipolis/files/ressources/italy_strategia-educazione_cittadinanza_globale.pdf
- Cohen, R. (2019), *Migration. The Movement of Humankind from the Prehistory to the Present*, tradotto in italiano: *Storia illustrata dei popoli in movimento*, Giunti.
- Diamond, D. (2007), *Theatre for Living: the Art and Science of Community-Based Dialogue*, Trafford Publishing.
- Eco, U. (2019), *Migrazioni e intolleranza*, La nave di Teseo.
- *Education for Sustainable Development Goals - Learning Objectives*, UNESCO 2017. <https://www.sdg4education2030.org/education-sustainable-development-goals-learning-objectives-unesco-2017>
- *Global Education Guidelines* (2019), *Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*, Council of Europe, <https://rm.coe.int/prems-089719-global-education-guide-a4/1680973101>
- *Human Development Report 2016*, United Nations Development Programme, N.Y.
- Maley, A. and Peachey, N. (2017), *Integrating global issues in the creative English language classroom: with reference to the United Nations Sustainable Development Goals*, British Council.

²² Dai materiali del progetto *InterCap*.

- Newing, D.J., Spanglett G. (2018) *Global Citizenship in the 21st Century - A Leap of Faith to a Better World*, Telwell Talent.
- Nussbaum, M. C. (2011), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna.
- Reimers F. et al. (2017) *Empowering Students to Improve the World in Sixty Lessons*, https://www.researchgate.net/publication/316890922_Empowering_Students_to_Improve_the_World_in_Sixty_Lessons
- Sen, A. (2006), *Identity and Violence – The Illusion of Destiny*, Penguin Books, London and N.Y.
- Soyinka, W. (2016), *Migrazioni – Migrations*, ed. Bookcraft (2012).
- *Teaching Controversial Issues – A guide for teachers*, Oxfam. <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/teaching-controversial-issues>
- *The Sustainable Development Goals - A Guide for Teachers*, Oxfam. <https://www.oxfam.org.uk/education/resources/the-sustainable-development-goals>
- *Voices of immigrant Storytellers, Teaching Guide for Middle and High Schools* (2015), written by Veronica Quillien, Tea Rozman Clark, Kathy Seipp and Jose Guzman, Green Card Voices.

ASviS Alleanza Italiana per lo sviluppo sostenibile <https://asvis.it/>

OXFAM <https://www.oxfam.org.uk/education/who-we-are/what-is-global-citizenship>

CISV Italy (*Building Global Friendship*) <http://www.it.cisv.org/>

THE WORLD'S LARGEST LESSON <https://worldslargestlesson.globalgoals.org/>

UNESCO <https://en.unesco.org/themes/gced/definition>

Progetti



BRIDGE 47 Progetto condotto da 15 associazioni europee insieme a IDEAS (International Development Education Association Scotland) per promuovere politiche di sviluppo dell'educazione alla cittadinanza globale ed esplorare nuovi modi di lavorare in partnership.

<http://www.ideas-forum.org.uk/education/schools/projects/bridge-47>



Il progetto *InterCap* è triennale (nov. 2017 - ott. 2020), finanziato da EuropeAid, e si propone di creare reti europee composte da società civile e Università, aumentare le competenze degli attori del mondo educativo e promuovere l'apprendimento globale su migrazione, sicurezza e sviluppo sostenibile in un mondo interdependente.

<https://www.developotogether.eu/it/>



Il progetto *Walk the Global Walk* mette in rete le autorità locali e le comunità regionali e locali (comunità scolastiche e organizzazioni della società civile) di ben 11 Paesi europei: Italia, Francia, Croazia, Cipro, UK (Galles e Scozia), Portogallo, Grecia, Romania, Bulgaria, Bosnia ed Erzegovina e Albania, impegnati nell'educazione alla cittadinanza europea.

<https://walktheglobalwalk.eu/en/>