

X SEMINARIO INTERNAZIONALE DI EDUCAZIONE INTERCULTURALE
EDUCARE ALLA CITTADINANZA MONDIALE
I nuovi curricoli della scuola, 9-10 Settembre 2016

La geostoria delle migrazioni. *Riflessioni a margine del documento UNESCO del 2015 e ipotesi per un curricolo coerente la formazione di cittadini del mondo.*

Catia Brunelli- Formatrice CVM - Comunità Volontari per il Mondo
Porto San Giorgio-Ancona

"L'educazione è l'arma più potente che si possa usare per cambiare il mondo."

Nelson Mandela

1. Migrazioni e mobilità umana: questioni scottanti, dalla trattazione irrinunciabile

In un momento storico come quello attuale, parlare di migrazione e di mobilità umana in termini propositivi e positivi è forse ambizioso e certamente delicato.

I drammatici fatti di cronaca che, da qualche tempo a questa parte, si susseguono con una sistematicità e una frequenza preoccupanti, non permettono di ragionare sulla questione con la serenità, la distanza e la lucidità invece richieste dalla complessità che contraddistinguono le tante forme della mobilità umana¹.

Tuttavia, per quanto possa rappresentare un argomento scomodo, affrontarlo oggi è indilazionabile: i recenti episodi di sangue, infatti, vanno progressivamente rafforzando, anche tra i giovani, sentimenti di sospetto e di ostilità nei confronti dei migranti. Influenzata da un'informazione mediatica incline al sensazionalismo, alla spettacolarizzazione del dolore e alla restituzione di visioni parziali, molta parte dell'opinione pubblica tende ad attribuire l'odierna perdita di sicurezza e la limitazione della libertà personale alle implicazioni derivanti dai flussi migratori. Talvolta, il vigore dei luoghi comuni scaturenti da queste idee è tale che nemmeno i tentativi di chi ne prova l'infondatezza, ricorrendo a scrupolose argomentazioni di ordine culturale, risultano sufficientemente convincenti².

Il radicamento delle convinzioni basate su un'arbitraria associazione tra terrorismo di matrice integralista e migrazione, come pure l'atteggiamento di ostilità gratuita nei confronti dello straniero sono da contrastare se si vuole evitare che la cultura della violenza prevalga su quella di pace.

¹ Dagradi P., Cencini C., *Compendio di Geografia umana*, Bologna, Patron, 2003, pp. 150-179.

² Brusa A., Grazioli C., *Cinque stereotipi sull'immigrazione (con una rapida storia delle migrazioni)*, in <http://www.historicaludens.it/didattica-della-storia/159-cinque-stereotipi-sull-immigrazione.html>; Brusa A., *Il pendolo della migrazione*, in <http://www.historicaludens.it/diario-di-bordo/244-il-pendolo-della-migrazione.html>.

Al contrario, allineandosi alle paure di certo populismo estremista, alcuni governi hanno scelto di far fronte alle emergenze odierne con la chiusura transfrontaliera ai migranti³ o con il compimento di atti di forza nei loro confronti.

Autorevoli esponenti del mondo della cultura nutrono legittime riserve rispetto all'efficacia di queste misure⁴ che, sostengono, avranno pure l'effetto di arrestare gli spostamenti umani in tempi brevi, ma che difficilmente riusciranno a far fronte alla capillarità, all'imprevedibilità e all'invisibilità che caratterizzano questa forma di terrorismo internazionale, dai più associata agli spostamenti umani.

A queste soluzioni drastiche, se ne contrappongono altre, a medio-lungo termine, che affidano alle istituzioni educative il compito di contrastare il diffondersi di sentimenti d'avversione gratuiti nei confronti dell'altro. L'idea di base alla quale s'ispirano i sostenitori di questo fronte è che per costruire un orizzonte di pace occorre investire energie nella formazione di coloro che saranno cittadini del domani, sviluppando il senso di appartenenza al sistema mondo, alla comunità planetaria e promuovendone la capacità di analizzare e gestire problemi complessi, considerando punti di vista vari e differenti.

Di recente tali posizioni sono state condivise e rilanciate anche da prestigiosi organismi internazionali, tra cui figura l'UNESCO che, nel maggio del 2015, ha pubblicato il *Global Citizenship Education: topics and learning objectives*. In questo "primo documento pedagogico"⁵, l'agenzia internazionale indica temi, obiettivi e strategie per educare a una cittadinanza mondiale, che dia valore alla convivenza, all'accettazione reciproca nelle mutue differenze e concorra a costruire ponti, piuttosto che muri⁶.

Il documento è interessante per vari ordini di motivi, ma in questa sede merita attenzione per almeno due sue peculiarità. In primo luogo perché evidenzia una particolare sintonia con le posizioni raggiunte dal gruppo di ricerca marchigiano CVM – ESCI dell'omonima ONG (Comunità Volontari per il Mondo), relativamente alla revisione del canone d'insegnamento. Secondariamente perché fornisce delle indicazioni utili, seppur a larghe maglie, per la costruzione di un curriculum educativo-didattico nuovo, coadiuvante la formazione di menti includenti e inclusive.

Su questi due punti si concentrano i paragrafi successivi che, partendo da un'analisi comparativa avvalorante la ricerca marchigiana mutuata dalla messa in luce dei tanti riscontri rintracciabili nel documento UNESCO, confluiscono nell'elaborazione

³ Per avere una visione più ampia della questione, risultano interessanti gli articoli consultabili al link <https://geograficamente.wordpress.com/2015/06/20/leuropa-che-costruisce-muri-contro-le-migrazioni-sud-nord-risposta-alle-paure-e-al-populismo-con-politiche-di-chiusura-i-nuovo-muri-abbattuti-quelli-in-uscita-berlino/>.

⁴ Lanni A., *Muri contro i migranti, una vittoria del terrorismo*, intervista a Bauman Z. del 27/12/2015, in <http://openmigration.org/idee/intervista-a-zygmunt-bauman/>

⁵ UNESCO, *Global Citizenship Education: topics and learning objectives*, UNESCO, Paris, 2015, p. 7 (in <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>). Il gruppo CVM-ESCI è stato il primo, in Italia, a tradurre e diffondere il documento dell'agenzia internazionale.

⁶ Riccardi K., *Migranti, l'Europa di papa Francesco: "Sogno che migrare non sia un delitto. Ponti, non muri"* in http://www.repubblica.it/esteri/2016/05/06/news/migranti_papa_francesco_ue-139202119/ articolo del 6 maggio 2016.

di ipotesi di curricolo concrete, in cui la questione migratoria sia affrontata in modo precoce, diverso e coerente con le istanze educative odierne.

2. Dal micro al macro, dall'ieri all'oggi: un gioco di specchi

Tra le sollecitazioni contenute nel documento dell'UNESCO del 2015 e gli esiti della ricerca ventennale condotta dal gruppo marchigiano che opera per la revisione dei curricoli in chiave interculturale si rileva una sostanziale conformità a livello di principi, di intenti, di impostazioni educativo-didattiche e di riferimenti per la prassi d'aula orientati alla formazione di abiti mentali nuovi.

Le corrispondenze riscontrabili sono tante: leggendo il documento dell'agenzia internazionale, la prima che s'incontra concerne la consapevolezza del processo di transizione semantica che ha interessato, nel tempo, l'idea di cittadinanza. La presa di coscienza di avere a che fare con un concetto via via sempre più complesso, pluriprospettico, oggi tendente a sfumare le rigidità delle linee confinarie e, tuttavia, inclusivo anche di significati più tradizionali legati all'idea di stato-nazione, è stata una conquista del gruppo marchigiano già dai primi anni del 2000. Lo testimonia il contenuto dei contributi e delle pubblicazioni redatti dagli studiosi militanti tra le sue fila e presentati in occasione degli annuali seminari nazionali e/o dei corsi di formazione nelle scuole italiane, come anche gli obiettivi dei progetti di ricerca co-sviluppati o coordinati dal gruppo, di cui il *Critical Review for a Global Learning 2013-16*⁷ rappresenta la più recente espressione.

Una seconda similarità che avvicina il contenuto del documento dell'UNESCO agli esiti della ricerca marchigiana consiste nella triade delle dimensioni riconosciute basilari dal primo come per formare alla cittadinanza mondiale. Già tra il 2009 e il 2012 un'indagine sperimentale, ideata e sviluppata da un membro del gruppo, aveva riconosciuto e provato la centralità delle dimensioni cognitiva, socio-emotiva e comportamentale, citate dall'UNESCO, nello sviluppo di abilità implicate nel riconoscimento del valore dell'altro e nel rispetto dell'ambiente⁸. Sebbene limitata al sapere geografico, l'indagine aveva accreditato la linea di ricerca perseguita dal gruppo marchigiano dimostrando, attraverso dati empirici di ordine quali-quantitativo, l'importanza dell'acquisizione di competenze prosociali e proambientali riconducibili al decentramento nel processo di promozione dell'educazione alla cittadinanza mondiale⁹.

⁷ Per un riscontro di tali affermazioni, si consiglia la consultazione del link <http://scuola.cvm.an.it> in cui è possibile visionare una parte significativa delle attività promosse e sviluppate da CVM in Italia nelle scuole, i programmi dei seminari di studio, le pubblicazioni risultanti dalla co-partecipazione a progetti europei.

⁸ Brunelli C., *La geografia per l'inclusione*, tesi di dottorato del XXV ciclo di Dottorato di Pedagogia della Cognizione (Coordinatore: Chiar.mo prof. Baldacci M.), Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi "Carlo Bo" di Urbino AA. AA. 2009-2012, archivio universitario urbinato.

⁹ Come ampiamente dimostrato dalla letteratura scientifica di matrice psicopedagogica, le abilità del decentramento sono fondamentali in qualunque processo educativo favorente la maturazione di un atteggiamento mentale inclusivo, che sostiene il riconoscimento e la valorizzazione delle diversità intese

Altre significative analogie tra il lavoro del gruppo afferente a CVM e il documento UNESCO riguardano gli obiettivi: in entrambi i casi, sono pertinenti la costruzione di competenze utili a vivere in un mondo sempre più complesso, interdipendente e diversificato. È interesse comune promuovere un'educazione che formi individui dotati di senso critico, in grado di gestire le questioni globali caratterizzanti la realtà odierna, di saper prendere decisioni responsabili, lungimiranti e, soprattutto, tendenti al benessere della comunità e degli ecosistemi di oggi e di quelli futuri. Anche per CVM da sempre è centrale proporre itinerari educativo-didattici che favoriscano la capacità di negoziare, di dimostrare responsabilità, di contribuire fattivamente alla soluzione di emergenze globali, impegnandosi contemporaneamente a livello locale, nazionale, inter/intra-nazionale.

A riprova che, anche sul fronte delle finalità, il gruppo coordinato da CVM anticipa il contenuto del documento UNESCO e quello di altri enti di ricerca, stanno le tante unità di apprendimento sperimentate dal primo nelle scuole di ogni ordine e grado in tutta Italia da almeno dieci anni a questa parte. Frequentemente, infatti, gli obiettivi di riferimento di tali proposte educativo-didattiche coincidono perfettamente con quelli enunciati nel *Global Citizenship Education: topics and learning objectives*, così come pure svariate corrispondenze si riscontrano a livello dei temi considerati.

A livello dei temi delle proposte sperimentali, inoltre, è ampiamente dimostrabile come, almeno sin dai primi anni del 2000, le Unità di Apprendimento ideate e proposte dal gruppo marchigiano riguardino i diritti umani, la *governance*, le problematiche ambientali, socio-economico, politiche e culturali a varia scala¹⁰. In esse, conformemente a quanto sarà indicato poi dall'UNESCO, si rileva una particolare attenzione alle differenze e identità multiple legate alla cultura, alla lingua, alla religione, alla condizione socio-economica, al genere, all'età.

Nel proseguire la rassegna dei punti del documento dell'agenzia internazionale in cui si rispecchia la ricerca marchigiana, si può forse sorvolare su quello, piuttosto ovvio, riguardante i destinatari¹¹, ma non è certo possibile prescindere dalla segnalazione

come opportunità di crescita. Nello specifico, l'indagine sperimentale era finalizzata a riscontrare, negli alunni di due classi del primo ciclo d'istruzione, gli effetti positivi in termini di aumento delle abilità del decentramento grazie a percorsi geografici inerenti a contenuti curriculari affrontati, però, privilegiando l'interdipendenza, la pluralità dei punti di vista, il coinvolgimento attivo e propositivo dell'apprendente ecc. sia a livello di curricolo implicito che di quello esplicito.

¹⁰ Nel sito di CVM sono raccolte molte delle Unità di Apprendimento sperimentate nelle scuole dai membri del gruppo di ricerca marchigiano, sia nella loro versione di proposta di lavoro, sia nell'esito della prassi educativo-didattica. Tra le altre vi figurano quelle relative al Critical Review for a Global Learning, progetto europeo appena concluso (<http://scuola.cvm.an.it/global-schools/143-2/>).

¹¹ Così si legge nel documento dell'UNESCO: la guida è dedicata agli "educatori, agli ideatori dei programmi educativi, ai formatori e ai politici; [essa] può essere ugualmente utile ad altri protagonisti dell'educazione che partecipano alla pianificazione, all'ideazione e alla realizzazione dell'educazione alla cittadinanza mondiale in settori formali e informali." Il *Global Citizenship Education: topics and learning objectives* fornisce anche indicazioni sulla modalità con cui utilizzare il documento, sostenendo che esso può essere utilizzato da tutti i destinatari "per migliorare la loro visione di educazione alla cittadinanza e come fonte per idee e attività: [...] gli ideatori dei programmi educativi possono utilizzare i temi e gli obiettivi di apprendimento menzionati nella guida adattarli al contesto del paese e elaborare dei programmi nazionali; i responsabili delle politiche educative possono [riferirsi alla guida] per

della unanime presenza degli Indicatori del *Global Learning*. Si tratta di riferimenti programmatici per la costruzione di proposte educativo-didattiche che sono progressivamente emersi dalle analisi degli esiti delle ricerche sperimentali. Gradualmente, nel gruppo, è insorta la consapevolezza di come determinati peculiarità caratterizzassero tutti gli itinerari formativi maggiormente innovativi: nel tempo l'elenco degli indicatori dell'educazione alla cittadinanza globale si è integrato e oggi annovera la cronospazialità, la transcalarità, la processualità, la discontinuità, la pluralità dei punti di vista e il decentramento, l'empatia, l'interdipendenza, la responsabilità e l'attivismo civile.

Sebbene la loro ratifica ufficiale e la relativa applicazione scientifica, intenzionale siano avvenute solo recentemente, in occasione dello sviluppo del progetto europeo *Critical Review for Global Education*¹², la loro prima individuazione precede di svariati anni tale riconoscimento formale, come attestato dalle pubblicazioni dei principali attori della ricerca¹³.

Tra tutte le conferme¹⁴ dell'adeguatezza dell'attività di ricerca sostenuta dall'ONG marchigiana riscontrabili nel documento dell'UNESCO quest'ultima, relativa agli Indicatori di *Global Learning*, è senz'altro la più significativa e gratificante per il gruppo¹⁵. Grazie alla loro individuazione, alla rispettiva applicazione nel contesto d'aula e all'analisi dei riscontri dei relativi esiti, la ricerca ha raggiunto esclusivi livelli di innovazione e di originalità.

La quantità delle affinità ravvisabili tra quanto sostenuto dall'agenzia internazionale nel documento del 2015 e il lavoro del gruppo CVM - ESCI è tanto considerevole da legittimarne il proseguimento dell'elencazione. Ma ciò esulerebbe dal motivo principe per cui è stata fatta tale rassegna, che non ha pretese di esaustività e nemmeno

valutare il ruolo dell'educazione alla cittadinanza mondiale e fissare le priorità educative del loro paese in questo campo.”

¹² La denominazione completa del progetto è la seguente: EuropeAid/31141/C/ACT/Multi: “Critical review of the historical and social disciplines for a formal education suited to the global society” - Ref. DCI-NSAED/2012/280-225. I documenti programmatici ad esso relativi sono depositati nell'archivio di CVM. Vedi anche Brunelli C., Cipollari G., Lepratti M. (cur.), *La cittadinanza globale nelle discipline geostoriche e sociali: riflessioni e materiali d'aula del progetto Europeaid*, Bologna, La Linea, 2016.

¹³ Molteplici sono gli scritti che ne riscontrano la prima individuazione da parte di studiosi italiani afferenti al gruppo (G. Cipollari, A. Brusa, A. Gnisci, C. Brunelli ecc.) o stranieri che hanno contribuito alla ricerca anche per un periodo di tempo limitato.

¹⁴ Per evitare di dilungarsi troppo, non si ritiene opportuno indugiare oltre nella rilevazione delle altre affinità intercorrenti tra il lavoro di ricerca del gruppo marchigiano e il documento UNESCO che sono di diversa entità, ma non per questo meno significative. Tra queste vanno segnalate quelle riguardanti, per esempio, il *modus operandi*, in ambedue i casi articolato in ricerca, sperimentazione, miglioramento della ricerca mediato dal dialogo con gli attori sul campo e nuova applicazione, secondo lo schema della ricerca-azione; l'indicazione di rendere precoce l'intervento educativo – la proposta di curriculum parte dai 5 anni e prosegue fino a oltre i 18 –, così da aumentarne l'efficacia rispetto alla formazione dei cittadini del mondo; il richiamo all'impegno agito e all'assunzione della propria responsabilità; l'importanza conferita alla formazione dei docenti in rapporto ai propositi di cambiamento ecc.

¹⁵ Tali Indicatori del *Global Learning* (IGL o ECG, categorie di Educazione alla Cittadinanza Globale) sono stati assunti dalle regioni italiane che a febbraio del 2016 hanno firmato a Roma un documento per la loro diffusione nelle proprie regioni (in <http://www.regioni.it/newsletter/n-2882/del-16-02-2016/educazione-alla-cittadinanza-globale-14888/>).

risponde all'esigenza di darsi un'aria da "primi della classe". Il riconoscimento e la valorizzazione delle intuizioni scientifiche hanno, come unico scopo, quello di evidenziare come esistano concrete possibilità che, per perseguire un futuro di pace, la strada individuata dal gruppo coordinato da CVM sia quella giusta. E ciò, anche in considerazione del crescente plauso che la ricerca marchigiana va riscuotendo da parte di studiosi ed esponenti istituzionali impegnati sul fronte dell'educazione alla cittadinanza mondiale.

3. Nuovi curricula per menti nuove

Per promuovere un cambiamento di stile di pensiero coerente con queste linee programmatiche e con tali intendimenti, è necessario dar vita a una sostanziale riforma pedagogica ed epistemologica.

A livello scolastico, il conseguimento di un così ambizioso obiettivo implica l'introduzione di una nuova modalità di concepire il curriculum, caratterizzato dalla logica dell'interconnessione.

In esso i saperi non vanno più proposti in sequenza, in modo frammentario e sordoordinato l'uno dall'altro. L'interdipendenza che contraddistingue il tempo attuale, infatti, esige che le fratture siano tutte superate, sia quelle che si manifestano in senso orizzontale, cioè nel rapporto trasversale con altri saperi, sia quelle che si originano in senso verticale, ossia nella relazione che si crea tra nuclei tematici del medesimo sapere.

Oltre alle connessioni intra e interdisciplinari, vanno sollecitate quelle esistenti tra le varie questioni e le molte emergenze dell'attualità, così pure come le relazioni che intrecciano le cause, le concause e gli effetti dei fenomeni a tempi e spazi differenti, talvolta anche distanti tra loro.

L'assunzione di questi intenti è alla base del tentativo del gruppo marchigiano di elaborare una proposta di curriculum operativa e a maglie più strette di quella dell'UNESCO, seppur ulteriormente declinabile e contestualizzabile, flessibile, aperta a ulteriori definizioni. Essa rappresenta il tentativo di portare a compimento una redazione avviata dal gruppo di ricerca a seguito del confronto, avvenuto tra la primavera e l'estate dell'anno in corso, con esponenti del Ministero dell'Istruzione e della Ricerca e con ricercatori universitari che ricoprono cattedre universitarie sull'argomento.

La proposta di curriculum risulta costruita su quei principi cardine in cui maggiormente si realizza la convergenza tra gli esiti del lavoro del gruppo CVM - ESCI, le sollecitazioni desumibili al documento dell'agenzia internazionale e quegli elementi dei programmi scolastici ministeriali italiani per il primo e secondo ciclo d'istruzione in cui si registra una maggiore coerenza con gli uni e con le altre.

Non si provvede, in questa sede, a illustrare in modo circostanziato la proposta, per la lettura della quale si rimanda al documento allegato¹⁶. Tuttavia, pur non scenden-

¹⁶ Vedi Allegato 1, *Dispensa CVM I*.

do nel dettaglio, si ritiene importante evidenziare quegli imperativi legati alla logica dell'interdipendenza, della transcalarità, dell'interazione che essa adotta, riconosce e rilancia quali baluardi dell'innovazione, in un progetto formativo pensato e destinato agli esponenti delle generazioni future.

Superare la frammentarietà dei saperi. La nuova proposta di curriculum assume, quali riferimenti, non i contenuti, ma i temi-problemi esplicitati nel documento UNESCO riguardanti l'attuale condizione umana in cui si rispecchiano le sperimentazioni del gruppo CVM - ESCI. Questioni dalla natura reticolare e sistemica, come la sostenibilità, l'alimentazione, la migrazione, la giustizia, la questione di genere, la povertà, il caos climatico, la *governance*, la cittadinanza, l'emarginazione e la discriminazione ecc. non sono più intese come argomenti *a latere* del curriculum formativo, quanto piuttosto quali suoi nuclei fondanti. Guadagnando piena centralità nel processo di apprendimento, questi ultimi promuovono un inedito canone d'insegnamento, che mette in crisi l'impostazione tradizionale, lineare, disciplinare, narrativa, sequenziale a cui tuttora anche nelle pratiche e le ricerche più innovative fanno ricorso.

Risanare la frattura imposta da vincoli spazio-temporali tradizionali. Secondo la nuova proposta di curriculum, i nuclei problematici vanno analizzati in un tessuto cronospaziale reticolare, ossia proiettandoli nei diversi tempi e luoghi in cui i fenomeni a cui si riferiscono si manifestano e si sviluppano. Alcuni strumenti didattici indicati potrebbero essere mappe crono-spaziali, da usare quale base di riferimento attivare un ragionamento che si dirami su diversi fronti, in quadri sinottici e sintetici in grado di far cogliere la pluralità degli elementi in gioco indispensabili per comprendere un problema nella sua complessità e adottare un atteggiamento propositivo e attivo nei suoi confronti.

Per tutto questo le dimensioni della geografia e della storia sono essenziali: sono questi due saperi, infatti, a fornire la possibilità di dar concretezza alla rete di connessioni, d'interdipendenze, di congiunzioni oltre che a porre in debito risalto la profondità dei processi di trasformazione, spesso discontinui e non necessariamente evolutivi in senso lineare.

Bypassare e/o ammorbidire la rigidità dei cicli. La scelta di adottare la stessa articolazione dell'UNESCO in sezioni corrispondenti a fasce d'età ben precise¹⁷, non allinea la proposta di curriculum a quelle tradizionali suddivise per cicli d'istruzione, riducendone, di fatto, il grado di novità.

Nella sua visione d'insieme, infatti, la proposta di curriculum presenta un andamento ricorsivo e progressivo, già definito dagli studiosi del gruppo CVM-ESCI "a spirale" e da loro designato come particolarmente idoneo a formare competenze interculturali.

¹⁷ Le fasce d'età sono le seguenti: 5-9 anni; 9-12 anni; 12-15 anni; 15-18 anni e oltre. Esse corrispondono alle fasi del processo di sviluppo della capacità a decentrarsi, individuate (in anticipo, ancora una volta) dall'analisi sperimentale del membro del gruppo CVM - ESCI già citata e evinte da un'attenta disamina delle teorie dei principali studiosi di questo costrutto psicopedagogico.

rali e inclusive in modo stabile e precoce¹⁸. Tale andamento è caratterizzato da uno svolgimento “secondo il quale i concetti legati all’educazione alla cittadinanza mondiale [sono] introdotti già alla scuola dell’infanzia o nel primo ciclo della primaria [per essere] poi insegnati con una profondità e complessità crescenti”¹⁹.

Eludere l’autoreferenzialità della scuola e la discontinuità con il territorio. Spostando l’attenzione dal curriculum esplicito all’implicito²⁰, va posta in risalto l’importanza di compiere scelte metodologico-didattiche che permettano di sviluppare connessioni con il territorio vicino e lontano spazio-temporalmente.

L’idea è di promuovere situazioni d’insegnamento-apprendimento mai avulse dal contesto di vita degli alunni e, soprattutto, che li facciano ragionare in modo euristico, interpretativo, interdisciplinare e costruttivo su problemi riguardanti la loro realtà territoriale a varie scale. Non solo e non più il sapere acquisito a scuola deve essere legato a quanto richiesto per capire il mondo, ma occorre che la conoscenza dei fenomeni avvenga analizzando dati che consentano di connettere il presente al passato per avviare ipotesi progettuali per il futuro. È questo uno dei modi favorevoli al passaggio dalla cultura del sapere, della narrazione, della trasmissione d’informazioni a quella del comprendere, della discussione, dell’interpretazione di dati per fare ipotesi e progetti di trasformazione, utilizzando i molteplici punti di vista e le diverse sapienze del mondo.

Nella compagine dei vari tipi di didattica possibili, quello che raggruppa le forme d’insegnamento-apprendimento partecipato s’inserisce meglio di altre in questo progetto formativo e può sostenerlo in modo appropriato. Tra queste, in particolare, la metodologia del *service learning*²¹ si profila come la più rispondente all’esigenza di raccordare scuola e territorio, di far assumere un ruolo attivo e propositivo all’alunno, mo-

¹⁸ Gusso M., *Il contributo di storia alla area geo-storico-sociale fra epistemologia e didattica*, in Citterio S., Salvarezza M. (cur.), *L’area geostorico-sociale. Dalla ricerca ai curricoli*, Milano, Franco Angeli, 2004. Anche il prof. M. Gusso ha collaborato con il gruppo di ricerca marchigiano, realizzando nel 2003, su sua commissione, uno studio in cui la disciplina storica veniva riletta in chiave interculturale.

¹⁹ UNESCO, *Global Citizenship Education: topics and learning objectives*, UNESCO, Paris, 2015, p. 7 (in <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>, p. 26. Accreditamenti impliciti a questa modalità di impostare e strutturare il curriculum scolastico e lavorativo provengono anche dallo scenario del *Life Long Learning* di matrice europea (http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm).

²⁰ Da anni il gruppo CVM-ESCI si adopera per promuovere l’idea che il cambiamento del canone d’insegnamento è possibile solo se il processo di trasformazione interessa il curriculum implicito e, contestualmente, quello esplicito. In una didattica formativa della cittadinanza mondiale, il dialogo tra questi due dimensioni del sapere scolastico va sempre salvaguardato, curato e sviluppato. La serie di sperimentazioni e iniziative di ricerca-azione sviluppate sul territorio confortano la tesi secondo la quale solo la loro intima complicità garantisce “l’attivazione di un circolo virtuoso grazie al quale i principi di rispetto, di cooperazione, di equità veicolati dai contenuti risultano amplificati, valorizzati e accreditati dalla metodologie educativo-didattiche impiegate e viceversa.” Cipollari G., *L’educazione a prova di curriculum*, in “Rivista dell’istruzione”, n. 5/07, Rimini (Sant’Arcangelo di Romagna), Maggioli Editore, 2007.

²¹ Per una visione globale e complessiva della metodologia in questione, Vigilante A., *Il service learning: come integrare apprendimento ed impegno sociale*, in “Educazione Democratica” - Rivista di pedagogia politica, anno IV, n. 7/ 2014, pp. 155-193, in <http://educazionedemocratica.org/archives/2777> ; Selmo L., *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service learning*, Milano, Unicopli, 2014.

strando come le conoscenze e abilità acquisite a scuola siano utili per capire la realtà e spendibili per gestirla e modificarla.

4. A maglie un po' più strette ...

Sulla base di tutti questi presupposti e principi è stata formulata una ulteriore declinazione del curricolo, derivante da quella che CVM-ESCI ha elaborato ponendo in dialogo la propria ricerca con le sollecitazioni e le affinità riscontrate nel documento UNESCO.

La questione di riferimento. La nuova proposta si concentra sulla questione migrazione, la cui inderogabilità nella trattazione è già stata preliminarmente messa in luce. Tuttavia questo non è il solo criterio della sua scelta tra le problematiche affrontabili e le altre ragioni riguardano il fatto che la migrazione:

1. è centrale nel documento UNESCO, vi ricorre frequentemente come questione etica e si riaffaccia in ogni fascia d'età del curricolo talvolta in modo esplicito, altre volte implicitamente: questo favorisce la possibilità di costruire un curricolo con andamento "a spirale"²²;
2. realizza un'ottima convergenza tra la storia e la geografia, i due saperi chiave che consentono l'intreccio delle coordinate spaziale e temporale, da cui, a loro volta, scaturiscono le opportunità di sviluppare itinerari attraversati dalla transcalarità e dalla cronospazialità e, dunque, contraddistinti da interconnessione e interdipendenza;
3. intreccia il livello locale d'analisi a quello globale;
4. possiede significative potenzialità in rapporto alla formazione di competenze di cittadinanza mondiale.

La procedura adottata. Prima di procedere con l'illustrazione della proposta di curricolo articolata sul concetto di migrazione si ritiene opportuno illustrare la metodologia attraverso la quale si è giunti alla sua formulazione. Ciò è importante al fine di suggerire un possibile *modus operandi* per contestualizzare la proposta dell'UNESCO anche rispetto ad altri temi-problemi indicati.

La procedura adottata è stata la seguente:

- a. selezione di un tema-problema;
- b. ideazione dell'obiettivo formativo a esso relativo e riferito alla costruzione del senso di cittadinanza;
- c. sua declinazione in 4 sotto-obiettivi (uno per fascia d'età, coerenti con le fasi di sviluppo della capacità a decentrarsi, inclusivi delle tre dimensioni cognitive, socio-relazionale, comportamentale);

²² In questo secondo caso, spesso la migrazione è trattata come sfondo concettuale di riferimento per raggiungere gli obiettivi inerenti al riconoscimento, all'accettazione e alla valorizzazione della diversità.

- d. messa in relazione di ciascun sotto-obiettivo con l'incrocio ottenuto raccordando le idee chiave del documento UNESCO per ogni fascia d'età con i contenuti dei curricula ministeriali, scelti e individuati tra quelli nascosti o dimenticati o inediti e, tuttavia, coadiuvanti la formazione del senso di cittadinanza mondiale.

L'esito dell'applicazione. La traduzione in termini operativi di questa metodologia presuppone che, nel caso specifico, dopo aver individuato, tra le varie questioni possibili, quella della migrazione, si passi a definire un obiettivo formativo. Quest'ultimo deve essere valido e di riferimento per tutte e quattro le fasce d'età, ma anche coerente con il proposito di formare alla cittadinanza mondiale. Trattandosi di una competenza trasversale a tutti i saperi, l'obiettivo formativo non può e non deve basarsi sui contenuti delle discipline, la cui funzione è piuttosto quella di sostenere il progetto educativo a lungo termine, non di sostituirsi in importanza a esso.

Nel caso della migrazione, l'obiettivo comune e a lunga scadenza può essere quello di formare l'abito mentale dell'*homo migrans* e i relativi sotto-obiettivi che lo declinano in modo coerente anche con le fasi di sviluppo cognitivo, emotivo e comportamentale dell'individuo possono essere: 1. cogliersi come *homo migrans*; 2. percepire la condizione di *homo migrans* come comune a tutti i gruppi sociali di ogni comunità, seppur appartenenti a differenti spazi e tempi; 3. comprendere che la condizione di *homo migrans* implica il godimento di diritti e l'assunzione di doveri; 4. difendere e valorizzare la condizione di *homo migrans* propria e altrui, in quanto riconosciuta quale caratteristica strutturale dell'umanità.

L'ambito locale, personale, limitato al gruppo di appartenenza della condizione di *homo migrans* individuato dal primo sotto-obiettivo²³ viene ampliato, spazialmente e temporalmente dal secondo, che prevede la presa di coscienza da parte del soggetto di come l'essere migrante sia comune a tutti gli individui della comunità umana di sempre e di ovunque. Da questa acquisizione si passa alla formazione della consapevolezza dell'importanza di considerare i diritti e i doveri della condizione di migrante, sulla base dei quali viene incoraggiata quell'empatia che permette di perseguire quanto proposto dal quarto sotto-obiettivo, tutto volto all'attivismo, alla partecipazione in prima persona del soggetto a iniziative in difesa della condizione comune a tutti e a ciascuno.

Quattro spunti per la prassi. L'ultima operazione della procedura di contestualizzazione prevede la messa in relazione di ciascun sotto-obiettivo con i contenuti dei curricula ministeriali, scelti e individuati tra quelli nascosti o dimenticati o inediti coadiuvanti la formazione del senso di cittadinanza mondiale.

Nel caso della finalità individuata per i bambini dai 5 ai 9 anni d'età diretta a favorire nel soggetto la rappresentazione mentale di se stesso come *homo migrans*, è possibile reinterpretare una prassi educativo-didattica abituale alla luce delle nuove sollecitazioni

²³ La condizione di migrante mi appartiene, è parte della mia storia e della mia geografia, nonché di quelle del gruppo ristretto – familiare, parentale, amicale – a cui appartengo.

tazioni. Si pensi, nello specifico, alla ricostruzione dell'albero genealogico con il quale si incoraggiano i bambini a rispondere alle domande "Chi sono? Da dove vengo?": che cosa succede se, alla verticalità e alla temporalità prevalenti nell'attività si introduce la categoria dello spazio?

Composta su una base cartografica raffigurante il planisfero, la rete delle origini della propria identità potrebbe assumere connotazioni interculturali interessanti. Spesso i nostri antenati non sono nati o non hanno vissuto la loro vita nel luogo in cui noi siamo nati e vissuti: promuovendo una conversazione guidata sulla base di questo tipo di mappa spazio-tempo riferita al sé e al proprio gruppo è possibile favorire la concettualizzazione di come la condizione di migrante appartenga a tutti e di come l'identità personale non sia monolitica, ma pluralistica, in quanto si configura come il prodotto degli spostamenti avvenuti nello spazio e nel tempo.

Se tra i 9 e i 12 anni si intende promuovere la presa di coscienza di come la condizione di *homo migrans* sia comune a tutti e a ciascun membro della comunità umana, un aspetto della mobilità umana che coadiuva il raggiungimento di tale obiettivo consiste nello studio delle migrazioni dei popoli. In varie occasioni è stato messo in luce come partendo dal processo di ominazione legato al popolamento della Terra in poi, tutta la storia dell'umanità potrebbe essere proposta a scuola usando come riferimento la migrazione di genti. Sebbene già indiscutibilmente innovativa, questa modalità di proporre la mobilità umana potrebbe correre il rischio di non essere abbastanza svincolata da tendenze etnocentriche. I popoli che si spostano si configurano, nelle menti dei ragazzi, come masse di individui omogenei in base all'etnia (gli Unni, i Mongoli, gli Aztechi, i Normanni, i Vichinghi e così via) che, tra l'altro, risultano essere piuttosto distanti dal loro vissuto e dal loro contesto. Pertanto, un suggerimento potrebbe essere quello di approfondire lo studio della storia e della geografia di gruppi sociali interni ai popoli²⁴, quali, per esempio, le migrazioni che in diversi tempi e in vari spazi hanno visto protagonisti i bambini, gli adolescenti o, meglio ancora, quelle delle donne²⁵.

Nell'approfondire gli spostamenti umani considerando le fasce trasversali della comunità del mondo, non solo si bypassa il rischio dell'etnocentrismo – sempre in agguato, visto che i docenti insegnano basandosi sui riferimenti culturali in cui si sono formati! – ma si promuove anche una drastica riduzione della distanza tra adolescente e fenomeno migratorio, favorendo il riconoscimento e la proiezione di se stessi nella condizione di *homo migrans*.

²⁴ A tal proposito si veda il saggio contenuto in AA. VV., *Perché studiare le migrazioni del passato e del presente*, in <http://secondgen.rs.unipmn.it/pdf/ted/T01.pdf>.

²⁵ Favaro G., *Infanzie che attraversano i confini: la migrazione dei bambini e degli adolescenti*, in [http://www.polirone.mn.it/upload/Polirone_ecm8/gestionedocumentale/INFANZIE%20CHE%20ATT%20RAVERSANO%20I%20CONFINI Favaro 784 8896.pdf](http://www.polirone.mn.it/upload/Polirone_ecm8/gestionedocumentale/INFANZIE%20CHE%20ATT%20RAVERSANO%20I%20CONFINI%20Favaro%20784%208896.pdf); La Rocca C. *La migrazione delle donne nell'alto medioevo tra testi scritti e fonti materiali: primi spunti di ricerca*, in www.rmoa.unina.it/3129/1/larocca2011.pdf; Vingelli G., *Genere e migrazioni*, in [http://www.scienze politiche.unical.it/.../Materiali%209 Genere%20e%20migrazioni 94-120.pdf](http://www.scienze politiche.unical.it/.../Materiali%209%20Genere%20e%20migrazioni%2094-120.pdf)

Per i ragazzi e le ragazze che hanno tra i 12 e i 15 anni, la finalità inerente alla cittadinanza mondiale riferita alla migrazione che viene suggerita – anche in base alle caratteristiche comportamentali e in considerazione degli atteggiamenti mentali prevalenti in questa fascia d'età – è quella di comprendere che la condizione di *homo migrans* implica il godimento di diritti e l'assunzione di doveri.

Nella prassi abituale questo obiettivo viene perseguito attraverso la presentazione e lo studio degli statuti, del testo delle carte internazionali redatte da associazioni e agenzie internazionali impegnate sul fronte della difesa dei diritti degli uomini. Oltre a queste attività (belle, ma forse un po' statiche e lontane, fredde), si ritiene utile focalizzare l'attenzione sulle politiche migratorie adottate dai vari Paesi del mondo di circostanze storiche differenti.

È possibile, per esempio, proporre delle situazioni di *flipped-classroom* incentrate sullo studio del caso della transmigrasi indonesiana, un programma "guidato" – in realtà coatto – di spostamento di intere comunità dalle zone demograficamente più popolate dell'arcipelago a quelle meno densamente abitate²⁶. Oltre a promuovere una riflessione sul godimento dei diritti e sull'osservazione dei doveri nella prospettiva sia degli enti istituzionali che decidono in merito alle condizioni di migranti sia di coloro che sono protagonisti degli spostamenti, questo caso di studio consente di ampliare lo sguardo alle implicazioni dei flussi socio-ambientali e culturali di gruppi umani. E lo fa interessando un luogo e un tempo abbastanza lontano da permette ai ragazzi un riconoscimento meno sofferto, più lucido.

Sulla difesa e sulla valorizzazione della condizione di *homo migrans* propria e altrui è incentrato il quarto e ultimo obiettivo legato alla migrazione e diretto a formare competenze di cittadinanza mondiale. Per il conseguimento di questo obiettivo vanno considerate le opportunità offerte dall'analisi del fenomeno migratorio su mappe interattive a scala spazio-temporale mondiale disponibili su interessanti siti²⁷. Un coinvolgi-

²⁶ Persi P., *Transmigrasi (Indonesia): fatti e ambivalenze socio-ambientali*, in dell'Agnese E., Persi P., Oriente Occidente, Istituto Universitario Orientale, Napoli, 1993, pp. 193-207. Il Programma di transmigrasi (in indonesiano: Transmigrasi) fu un'iniziativa del governo coloniale olandese, successivamente portata avanti dal governo indonesiano, per spostare individui senza terra dalle aree più densamente popolate dell'Indonesia verso luoghi meno popolosi del paese. Ciò significò trasferire permanentemente abitanti dall'isola di Giava, e in misura minore anche da Bali e Madura, verso aree quali Papua occidentale, Kalimantan, Sumatra e Sulawesi. L'obiettivo dichiarato di tale programma era quello di ridurre la povertà e la sovrappopolazione dell'isola di Giava e allo stesso tempo fornire forza lavoro per utilizzare meglio le risorse naturali delle isole periferiche. Tuttavia il programma è stato fortemente criticato vista la paura di "giavanizzazione" ed "islamizzazione" delle popolazioni native locali che ha portato alla nascita di movimenti separatisti e a violenze etniche.

²⁷ A tal proposito si vedano le mappe interattive in <http://www.cestim.it/index05didattici.html> [**The global flow of people**. Sito realizzato da Nikola Sander, Guy J. Abel e Ramon Bauer, del [Wittgenstein Centre](#) for Demography and Global Human Capital. Offre una visualizzazione interattiva dei principali flussi migratori a livello globale tra e all'interno dei singoli paesi. I dati visualizzati sono suddivisi per periodi di cinque anni dal 1990 al 2010. Vai all'articolo di presentazione [Quantifying Global International Migration Flows](#), pubblicato su Science, 28 March 2014, Vol. 343, no. 6178, pp. 1520-1522. **Where We're From**. Mappa interattiva sui flussi migratori nel mondo. E' possibile visualizzare i dati in ingresso e in uscita dei singoli paesi. Dal sito dell'Organizzazione internazionale delle migrazioni (OIM).

mento del soggetto di questo tipo può non bastare: ecco allora che soccorre il service learning, attraverso il quale è possibile favorire la presa di coscienza che le migrazioni non vanno subite, ma intese come opportunità per promuovere il cambiamento, l'attivismo.

Cittadino del mondo è colui che è in grado di concepire la condizione di migrante come caratteristica strutturale dell'umanità, di accettarla, di empatizzare con essa, di considerarla normalmente propria e altrui, di difenderla, operando in direzione di un'integrazione valorizzante le diversità.

Bibliografia e sitografia

- AA. VV., *Perché studiare le migrazioni del passato e del presente*, in <http://secondgen.rs.unipmn.it/pdf/ted/T01.pdf>
- Brunelli C., *La geografia per l'inclusione*, tesi di dottorato del XXV ciclo di Dottorato di Pedagogia della Cognizione (Coordinatore: Chiar.mo prof. Baldacci M.), Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli studi "Carlo Bo" di Urbino AA. AA. 2009-2012, archivio universitario urbinatate.
- Brunelli C., Cipollari G., Lepratti M. (cur.), *La cittadinanza globale nelle discipline geostoriche e sociali: riflessioni e materiali d'aula del progetto Europeaid*, Bologna, La Linea, 2016.
- Brusa A., Grazioli C., *Cinque stereotipi sull'immigrazione (con una rapida storia delle migrazioni)*, in <http://www.historicaludens.it/didattica-della-storia/159-cinque-stereotipi-sull-immigrazione.html>
- Brusa A., *Il pendolo della migrazione*, in <http://www.historicaludens.it/diario-di-bordo/244-il-pendolo-della-migrazione.html>.
- Cipollari G., *L'educazione a prova di curricolo*, in "Rivista dell'istruzione", n. 5/07, Rimini (Sant'Arcangelo di Romagna), Maggioli Editore, 2007.
- Dagradi P., Cencini C., *Compendio di Geografia umana*, Bologna, Patron, 2003, pp. 150-179.
- Favaro G., *Infanzie che attraversano i confini: la migrazione dei bambini e degli adolescenti*, in http://www.polirone.mn.it/upload/Polirone_ecm8/gestionedocumentale/INFANZIE%20CHE%20ATTRAVERSANO%20I%20CONFINI_Favaro_784_8896.pdf
- Lanni A., *Muri contro i migranti, una vittoria del terrorismo*, intervista a Bauman Z. del 27/12/2015, in <http://openmigration.org/idee/intervista-a-zygmunt-bauman/>
- La Rocca C. *La migrazione delle donne nell'alto medioevo tra testi scritti e fonti materiali: primi spunti di ricerca*, in www.rmoa.unina.it/3129/1/la Rocca2011.pdf
- Persi P., *Transmigrazioni (Indonesia): fatti e ambivalenze socio-ambientali*, in dell' Agnese E., Persi P., *Oriente Occidente*, Istituto Universitario Orientale, Napoli, 1993, pp. 193-207.
- Riccardi K., *Migranti, l'Europa di papa Francesco : "Sogno che migrare non sia un delitto. Ponti, non muri"* in http://www.repubblica.it/esteri/2016/05/06/news/migranti_papa_francesco_ue-139202119/ articolo del 6 maggio 2016.

Dati utilizzati: 2015. [Peoplemovin](http://peoplemovin.org/). Migration flows across the world. "The main source of data for this visualization is the Bilateral Migration Matrix from the Worldbank website". Dati aggiornati al 2010). "Peoplemovin is an experimental project in data visualization by Carlo Zapponi."

Selmo L., *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service learning*, Milano, Unicopli, 2014.

UNESCO, *Global Citizenship Education: topics and learning objectives*, UNESCO, Paris, 2015 (in <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002329/232993e.pdf>).

Vigilante A., *Il service learning: come integrare apprendimento ed impegno sociale*, in “Educazione Democratica” - Rivista di pedagogia politica, anno IV, n. 7/ 2014, pp. 155-193, in <http://educazionedemocratica.org/archives/2777>

Vingelli G., *Genere e migrazioni*, in http://www.scienzepolitiche.unical.it/.../Materiali%209_Genere%20e%20migrazioni_94-120.pdf

http://ec.europa.eu/education/tools/llp_en.htm

<http://www.cestim.it/index05didattici.html>

<https://geograficamente.wordpress.com/2015/06/20/leuropa-che-costruisce-muri-contro-le-migrazioni-sud-nord-risposta-alle-paure-e-al-populismo-con-politiche-di-chiusura-in-nuovo-muri-abbattuti-quelli-in-uscita-berlino/>.

<http://www.regioni.it/newsletter/n-2882/del-16-02-2016/educazione-alla-cittadinanza-globale-14888/>

<http://scuola.cvm.an.it/global-schools/143-2/>