

Intercultura e cittadinanza globale nei contesti migratori attuali

MASSIMILIANO TAROZZI

In questo capitolo vorrei articolare una tesi secondo cui la giustizia sociale, la giustizia interculturale e la giustizia ambientale sono costitutivamente interconnesse. Le migrazioni globali sono l'esito di questa intersezionalità di ingiustizie e i loro effetti sociali ed educativi si possono comprendere all'interno di questo quadro e all'interno dello stesso quadro integrato vanno cercate le risposte. L'educazione alla cittadinanza globale è l'ombrello che integra queste dimensioni in modo olistico.

Dopo aver introdotto la discussione intorno alla crisi degli orientamenti multiculturali in educazione, presenterò la prospettiva educativa della cittadinanza globale mostrandone le origini e le varie forme. Infine, mostrerò alcune linee operative per l'applicazione di questo approccio ai contesti scolastici ed extrascolastici.

Dall'intercultura alla cittadinanza globale

Per oltre 25 anni, a partire dalla mia tesi di dottorato, mi sono occupato di educazione interculturale e degli effetti delle migrazioni sui processi educativi nella scuola italiana e sui bisogni formativi degli insegnanti.

Ho scritto saggi teoretici, ho fatto ricerca empirica, ho insegnato a studenti e ho formato insegnanti. Il primo frutto complessivo del lavoro è stato il mio testo *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico* (2005) in cui cercavo i fondamenti teorici della pedagogia interculturale esaminando i modelli politici del liberalismo e del multiculturalismo. Nei

successivi dieci anni ho proseguito quel filone di ricerca accostando alla questione del riconoscimento della differenza culturale, due temi chiave per le implicazioni educative: quello delle identità sempre plurali e mobili e quello della giustizia sociale e dell'equità. Nel 2015 ho pubblicato *Dall'interculturalità alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale* (Tarozzi 2015), in cui questi argomenti sono sviluppati anche alla luce di svariati progetti di ricerca condotti insieme a giovani collaboratori.

Nel frattempo avevo intrapreso scambi accademici con colleghi negli USA esplorando la dimensione politica e sociale dell'educazione. In quegli anni mi sono avvicinato alla tradizione critica della pedagogia nordamericana. In particolare avevo intrapreso sin dal 2006 un intenso dialogo intellettuale con Carlos Alberto Torres, professore alla UCLA e allievo diretto e collaboratore di Paulo Freire. Inizialmente ci proponevamo di fare uno studio sistematico che comparasse i modelli di inclusione scolastica Europeo e Nord Americano – rispettivamente interculturalismo e multiculturalismo – confrontandone le politiche educative, i modelli teorici di riferimento e le implicazioni pratiche evidenziandone, i punti di forza e le contraddizioni.

Ben presto però quel dialogo comparativo fra teorie e politiche educative si è sviluppato nella direzione delle implicazioni della globalizzazione sui processi educativi. Benché le dimensioni della differenza culturale e dell'uguaglianza sociale conservino un'importante rilevanza educativa, la nostra ricerca rivelava che i modelli regionali e nazionali di educazione multiculturale e interculturale erano obsoleti e limitati e che soluzioni più coerenti con i nuovi scenari globali possono emergere solo sul piano sovranazionale.

Di qui l'obiettivo principale si è trasformato nella discussione sugli sviluppi della Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) che in quegli anni iniziava a ricevere un forte impulso dagli organismi sovranazionali e ad esercitare un crescente impatto sulle politiche nazionali, le pratiche educative e anche sulla ricerca accademica. La sintesi di questo itinerario di ricerca dall'educazione interculturale alla ECG si trova nel volume pubblicato insieme a Carlos Alberto Torres *Global Citizenship Education and the Crises of Multiculturalism* (Tarozzi e Torres, 2016) in cui la ECG è presentata come una nuova prospettiva in grado di offrire un innovativo punto di

vista per riformulare i dilemmi, le contraddizioni e le tensioni tradizionali dell'educazione alla cittadinanza nazionale e dell'educazione interculturale in società attraversate da molteplici diversità intersezionali e in un mondo interconnesso, combinando sia uguaglianza che il rispetto della differenza culturale, ma senza cadere né in un universalismo omologante né in un relativismo sostanziale.

Molto si è dibattuto a livello europeo su quale fosse il modello più adatto di integrazione dei migranti e delle minoranze etnico-culturali. Negli ultimi due decenni si è consolidata una crescente critica pubblica contro l'ideologia multiculturalista accusata, un po' strumentalmente, di aver prodotto una pericolosa frammentazione sociale. Non solo in Europa, voci contrarie al multiculturalismo si vanno levando anche in varie nazioni del mondo tradizionalmente multiculturali come Canada, Australia e Stati Uniti (Burrum 2010).

Peraltro, al di là di critiche strumentali, rinforzate da populismi e dall'emergere di nuove destre xenofobe in tutta Europa che vanno raccogliendo un diffuso malessere nell'opinione pubblica, il multiculturalismo è stato criticato con argomenti ben più solidi da studiosi e intellettuali di varia origine e tradizione culturale (Vertovec e Wessendorf 2010; Joppke 2004, 2010; Banting e Kymlicka, 2013). Anche per non aver prodotto i cambiamenti che ci si aspettava (Vertovec e Wessendorf 2010). Modelli di integrazione alternativi come l'assimilazionismo, il modello separatista o quello di integrazione civica non sembrano rappresentare valide alternative. Il fatto è che sulla scorta di Michel Wieviorka, non sono in crisi questo o quel modello di integrazione, ma è l'idea stessa di modello nazionale di integrazione ad essere obsoleta. Quei modelli hanno tutti fallito non tanto per i loro contenuti specifici, ma *in quanto modelli* (Wieviorka 2014: 633) e soprattutto in quanto nazionali. Non ha infatti più senso parlare oggi di un modello di integrazione nazionale, perché le questioni che riguardano le migrazioni o anche il confronto fra differenze nella scuola sono questioni globali e richiedono risposte globali. Soluzioni più coerenti con i nuovi scenari globali che si formano dalla combinazione di diversi elementi e che non si formano *nelle* nazioni ma *fra* le nazioni.

Dati recenti mostrano che il numero di migranti forzati in fuga dalle guerre è in rapida crescita e a questi si aggiungono i migranti forzati per cause climatiche (Idos 2022). Anche se si guarda a recenti flussi migratori verso l'Italia si osserva che le nazioni di provenienza sono quelle che maggiormente stanno subendo gli effetti devastanti dei cambiamenti climatici: Tunisia, Egitto, Bangladesh, Afghanistan, Siria, Costa d'Avorio, Eritrea, Guinea. Paesi largamente dipendenti dal grano ucraino e allo stremo per la siccità, l'innalzamento delle temperature, la frequenza di alluvioni, e le conseguenti crisi alimentari e carestie. Le disuguaglianze e i disequilibri fra nazioni e regioni del mondo però colpiscono necessariamente le fasce più fragili della popolazione e mostrano l'indissolubile connessione fra giustizia sociale e climatica, che molte implicazioni ha anche sul piano educativo.

Se i problemi sono globali, anche le soluzioni per le politiche educative vanno allora ricercate *sul piano globale*, dove traggono origine le questioni di convivenza interculturale, i processi migratori, gli squilibri sociali ed economici, come il caso emblematico dei rifugiati nel Mediterraneo mostra con drammatica chiarezza. Dove l'intreccio fra conflitti sfruttamento di risorse minerarie (combustibili fossili essenzialmente) cambiamenti climatici e siccità generano un complesso quadro di rimandi che intreccia questioni di tipo ambientale, sociale, economico, finanziario e militare.

Di qui la necessità di allargare gli orizzonti e pensare le sfide e i problemi educativi in termini globali evidenziando gli scenari globali che stanno dietro alle questioni locali.

La stessa educazione alla cittadinanza o *civica*, spesso evocata di recente come risposta educativa alternativa al multiculturalismo, in grado di promuovere coesione sociale contro la balcanizzazione multiculturalista, va declinata sul piano globale, non su quello delle identità nazionali, che sembra invece prevalere. Se l'integrazione sociale passa attraverso l'enfatizzazione del nazionalismo per cementare un'artificiale identità nazionale, la conseguenza non sorprendente è l'innalzamento di muri fra i popoli con l'intento di proteggere la fortezza Europa.

Cittadinanza globale

Negli ultimi anni si è gradualmente imposta nel discorso internazionale l'idea di Cittadinanza globale e la sua declinazione pedagogica in Educazione alla Cittadinanza Globale come una nuova prospettiva che consente di comprendere e riconcettualizzare vecchi problemi entro una nuova prospettiva educativa capace di dare nuovi significati ai problemi della cittadinanza in società globali, plurali ed eterogenee.

La priorità assegnata alla ECG ha un'origine precisa e si lega alla *Global Education First Initiative* (GEFI) lanciata dal Segretario Generale della Nazioni Unite Ban Ki-moon nel settembre 2012. Nel lanciare questa iniziativa, il segretario generale ONU ha posto tre priorità: (1) *garantire un'istruzione di base a ogni bambino*, uno storico obiettivo dell'UNESCO che rilancia quello già fissato nel 1990 con l'iniziativa *Education for All*, che doveva garantire la scolarizzazione globale per tutti i bambini entro il 2015 (ma mai raggiunto); (2) *migliorare la qualità dell'apprendimento*; (3) *promuovere, appunto, la cittadinanza globale*. In questa triplice prospettiva l'educazione non è solo finalizzata a fornire un'istruzione di base a tutti e a favorire l'ingresso nel mercato del lavoro. Le politiche educative devono promuovere un futuro sostenibile, la pace, il rispetto reciproco e la cura dell'ambiente.

Qui interessa in particolare l'enfasi sulla ECG perché sposta sul piano globale la possibilità di affrontare sfide che sorgono sul piano nazionale. L'assunto alla base di questa iniziativa mondiale è che non sia sufficiente modificare solo esteriormente i problemi intervenendo attraverso riforme politiche e scelte economico-finanziarie o soluzioni tecnologiche. Il cambiamento, soprattutto quello che riguarda le sfide legate alla convivenza fra diversità o una relazione sostenibile con l'ambiente, richiede di modificare il modo in cui le persone pensano e agiscono. Pertanto, prendersi cura dell'ambiente in modo sostenibile per il pianeta ma anche affrontare le sfide di equità e inclusione che le società eterogenee oggi affrontano, richiedono potenti strategie educative.

ECG è un concetto semanticamente elusivo, un "concetto presbite": cioè un costrutto che è chiaro e ampiamente condivisibile se visto da lontano,

ma sfuma man mano che ci si avvicina e, da presso, è decisamente sfuocato e il suo potere definitorio decresce.

Comunque, anche se vagamente definito, possiede la capacità di indicare precise direzioni verso cui guardare.

Il costrutto “cittadinanza globale” è ambiguo ed è stato considerato come un “significante fluttuante”, *floating signifier* (Mannion et al 2011) o come una molteplice costellazione di ideologie *multiple ideological constellations* a volte in contraddizione tra loro (Schattle 2008). Inoltre, è stato usato diversamente in diversi Paesi e da diversi attori politici (Tarozzi e Inguaggiato 2018).

Tuttavia, alla base delle diverse accezioni che assume questa idea educativa si situa una convinzione di fondo, ovviamente molto ampia, secondo la quale nell’attuale mondo interconnesso è necessario apprendere conoscenze, competenze, comportamenti e valori che consentano alle nuove generazioni di navigare in questo nuovo contesto planetario.

Sviluppo storico della ECG

Si è detto di come la priorità attualmente assegnata alla ECG abbia origine nella *GEFI* lanciata dall’ONU nel 2012. In essa la promozione della cittadinanza globale rappresenta la vera novità, che per la prima volta si affaccia in un contesto tanto autorevole e influente. A seguito di questa iniziativa, diverse organizzazioni sovranazionali, sia governative che non, si sono attivate per concettualizzare, promuovere e diffondere questo approccio. Fra queste, l’UNESCO ha comprensibilmente svolto un ruolo centrale.

Se la *GEFI* delle Nazioni Unite ha dato inizio a una nuova epoca per l’educazione globale, vista come elemento costitutivo delle società contemporanee, la dimensione globale dell’educazione può essere fatta risalire a molto prima. Ben prima che venisse coniato il termine stesso di ECG, nella Raccomandazione del 1974 su “*education for international understanding, co-operation and peace*”, l’UNESCO invitava gli Stati membri a far sì che le loro agende politiche in materia di istruzione fossero guidate da una prospettiva globale e da un impegno alla solidarietà internazionale. Questa

raccomandazione, che viene regolarmente rivista, è uno strumento legale che riunisce per la prima volta la pace, la comprensione internazionale, i diritti umani e le libertà fondamentali come dimensione trasversale dell'educazione globale. Peraltro, nell'ultima revisione in corso mentre scriviamo, la centralità dell'educazione alla cittadinanza globale come termine ombrello che ricomprende i vari temi è esplicitamente richiamata.

A un'analisi più attenta, poi, una chiara formulazione dell'educazione alla cittadinanza globale si trova già enunciata in nuce nell'articolo 26 della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo* del 1948, che contiene nella sua essenza la dichiarazione di un'educazione alla cittadinanza globale inclusa nella nozione di educazione come diritto umano universale. La dimensione globale dell'educazione è ancora più esplicita e chiaramente sviluppata nella *Convenzione sui diritti del fanciullo* del 1989, dove fra gli obiettivi dell'educazione (articolo 29.1) sono esplicitamente menzionati i valori e i comportamenti legati alla cittadinanza globale e alla sostenibilità.

Nella tradizione occidentale, così come in molte altre regioni del pianeta, si possono rintracciare altri concetti che richiamano questa idea ben prima del 2012. GEFI, insomma, non è il punto zero di questo concetto, ma forse rappresenta il momento in cui la comunità internazionale inizia a riconoscersi in un'agenda condivisa. Ad esempio, risalendo lungo il corso della storia nella tradizione occidentale, l'idea di cittadinanza globale in forma di *cosmopolitismo* affonda le sue radici nell'antico e medio stoicismo. È stata poi rielaborata nella modernità dall'Illuminismo e in particolare dal Kant de *Per una pace perpetua*. Ma va anche osservato che molte civiltazioni non occidentali hanno elaborato idee anche più sofisticate di tematizzazione dell'individuo in relazione agli altri e più in generale al pianeta (buenvivir, ubuntu ecc.).

Ma in tempi più recenti la consacrazione ufficiale di questo approccio è stata l'inserimento fra gli obiettivi di sviluppo sostenibile nell'Agenda 2030, nel 2015. Qui è esplicitamente menzionata come uno degli obiettivi, ma anche come una strategia trasversale per raggiungere tutti gli altri 16 obiettivi e aumentare la consapevolezza su questi temi. Il traguardo 4.7 fa riferimento alla ECG in combinazione con il suo concetto gemello di

Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESD), visti come “approcci complementari”, nel modo seguente:

Entro il 2030, assicurarsi che tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile attraverso, tra l'altro, l'educazione per lo sviluppo sostenibile e stili di vita sostenibili, i diritti umani, l'uguaglianza di genere, la promozione di una cultura di pace e di non violenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile

Gli SDGs hanno avuto un impatto straordinario sull'agenda setting delle politiche dei governi nazionali per integrare questi due programmi nella pratica educativa e nei programmi scolastici. Il ruolo trasversale di questo approccio educativo trasformativo è considerato cruciale per il successo dell'Agenda 2030 nel suo complesso, che presuppone e richiede un profondo cambiamento nelle competenze, sensibilità e comportamenti e quindi l'adozione di una prospettiva educativa trasformativa.

In Europa, l'approccio alla cosiddetta “educazione globale” ha trovato riscontro per la prima volta nella *Global Education Charter*, adottata nel 1997 dal Consiglio d'Europa. Successivamente, la Dichiarazione di Maastricht, promossa nel 2002, sempre dal Consiglio d'Europa, ha finora fornito un quadro di riferimento per le strategie europee e degli Stati membri sull'educazione globale. Dopo 20 anni, la Dichiarazione di Maastricht è stata rivista al termine di un lungo processo di consultazione pubblica che ha coinvolto esperti e stakeholder e la nuova formulazione è stata lanciata a Dublino nel novembre del 2022.

Nel 2002, sempre nell'ambito del Consiglio d'Europa, è stata istituita la rete Global Education Network Europe (GENE) con l'obiettivo esplicito di facilitare la diffusione delle politiche di educazione globale tra i Paesi europei. In 20 anni, questa rete di ministeri e agenzie governative responsabili dell'educazione globale nei Paesi europei ha sostenuto i governi nazionali membri del Consiglio d'Europa attraverso la produzione di rapporti, l'organizzazione di tavole rotonde e, soprattutto, di processi di peer review delle politiche nazionali.

Per riassumere questa breve rassegna storica del concetto moderno di ECG, si possono individuare cinque periodi principali:

1. *Prima del 1980* – educazione alla pace nell’istruzione formale, in particolare nella Raccomandazione UNESCO del 1974.
2. *1980-2000* – educazione allo sviluppo nell’ambito dell’educazione non formale. Ruolo delle ONG
3. *2001-2012* – Educazione e apprendimento globali – ruolo cruciale del Consiglio d’Europa, dichiarazione di Maastricht e ruolo GENE in Europa
4. *2012-2020* – Educazione alla cittadinanza globale. Dalla prima iniziativa di educazione globale all’Agenda 2030 attraverso vari Forum Internazionali dell’UNESCO dedicati alla ECG.
5. *Dopo il 2020* – ECG e ESD come approcci complementari in una visione trasformativa dell’educazione.

Diverse e contrastanti prospettive ECG

Nonostante la crescente rilevanza politica dell’ECG, ampiamente promossa dalle istituzioni politiche sovranazionali, le ragioni di questo cambiamento globale nell’educazione sono diverse e talvolta persino contrastanti e, in termini teorici, il concetto di ECG rimane una nozione vaga e ampiamente dibattuta (Hartung 2017; Jooste e Heleta 2017). I diversi punti di vista alla base dell’ECG confermano la sua essenza onnicomprensiva, che è aperta a molte tipologie concettuali, politiche ed educative diverse, che affrontano obiettivi dissimili, radicati in orientamenti discorsivi e posizionamenti politici discordi e talvolta contrastanti (Oxley e Morris, 2013; Pashby et al, 2020; Stein 2015; Veuglers 2011).

Nel sostenere un senso di sincero internazionalismo, una superficiale prospettiva globalista è stata criticata come espressione di un neocolonialismo mascherato (Abdi et al 2015). In alternativa, una visione critica dell’ECG che enfatizza l’uguaglianza e la giustizia sociale come obiettivi educativi fondamentali per l’ECG è stata sviluppata da molti studiosi (Bourn 2022;

Jefferess 2008; Tarozzi 2021; Tarozzi e Torres 2016). Da un'altra prospettiva, il crescente interesse per l'ECG è propugnato da organizzazioni internazionali come l'OCSE e da potenti fondazioni internazionali che sostengono questo approccio educativo come parte del discorso neoliberale sull'economia della conoscenza (Shultz 2007). In questo senso, l'ECG è visto come lo strumento più adatto a fornire le competenze globali necessarie per la formazione di élite globali.

Il dibattito su questi temi sarebbe estremamente ricco e denso di sfumature ma, in breve, si possono riassumere le seguenti prospettive che offrono alle ECG orizzonti teorici di riferimento alternativi: neoliberale, liberale e critica (Pashby et al 2020):

1. Neoliberale: Una tendenza crescente promossa da agenzie sovranazionali come l'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE), che promuove l'ECG come parte di un discorso di economia della conoscenza neoliberale per fornire competenze globali alle élite globali.
2. Liberale: ECG intesa come approccio che forma un diffuso senso di internazionalismo, spesso ingenuo, verso un cosmopolitismo fondato sui diritti umani come valori universali e sul senso di appartenenza a una comune umanità.
3. Critico che enfatizza l'uguaglianza e la giustizia sociale come obiettivi educativi fondamentali e sostiene una prospettiva postcoloniale e decoloniale.

Insomma le varie concettualizzazioni possono essere collocate fra i due poli di un continuum in cui ad un estremo sta la visione neoliberale o aziendalista che mira a fornire alle élite globali le competenze necessarie a godere dei privilegi offerti dalla globalizzazione economica; all'estremo opposto si colloca una visione critica che enfatizza le dimensioni dell'uguaglianza e della giustizia sociale come finalità ineliminabili della ECG, cui si affianca anche una lettura critica post-coloniale.

Fra questi estremi si collocano le varie sfumature possibili. Fra cui an-

che quelle visioni ispirate a un generico internazionalismo, permeate di un solidarismo ingenuo che, superficialmente evocano l'importanza delle relazioni internazionali, ma con la loro ingenua neutralità spesso finiscono per rinforzare le discriminazioni, e le prospettive neocoloniali.

Di qui l'esigenza di approfondimento teoretico non tanto per dare una definizione univoca e oggettiva della GCE, ma per svilupparne le premesse teoretiche, anche implicite.

Tra i diversi discorsi alla base dell'ECG, ho sostenuto una prospettiva di giustizia sociale globale non neutrale (Tarozzi 2021; Tarozzi e Torres 2016) che considera l'ECG una nuova prospettiva che consente ai responsabili politici e ai pratici di riconcettualizzare vecchie questioni all'interno di una nuova posizione educativa. Così intesa, l'ECG può essere considerata come un *ethos* che dovrebbe basarsi su scelte e responsabilità individuali nei confronti della comunità sociale e dell'ambiente naturale, sotto forma di conoscenze, credenze, comportamenti ma anche di attivo impegno politico. In questo contesto, temi educativi chiave come l'interculturalità, la sostenibilità e la giustizia sociale acquistano un nuovo significato all'interno di una visione globale olistica.

Questo approccio olistico, ma più politicamente neutrale, fondato su una prospettiva educativa globale, è stato ampiamente sostenuto dall'UNESCO.

Approccio UNESCO all'ECG

Per contrastare la vaghezza concettuale e incrementare politiche di ECG in tutto il mondo, nell'ultimo decennio l'UNESCO ha compiuto sforzi incessanti per riconciliare vari approcci distinti nell'alveo di una prospettiva condivisa (Pashby 2018; Pigozzi 2006; Vander Dussen Toukan 2018). Dal 2014 l'UNESCO ha sostenuto la natura olistica dell'ECG come paradigma di inquadramento (*framing paradigm*), definendolo come segue:

A framing paradigm which encapsulates how education can develop the knowledge, skills, values and attitudes learners need for securing a world

which is more just, peaceful, tolerant, inclusive, secure and sustainable (UNESCO, 2014: 9).

Successivamente, nel 2015, l'UNESCO ha pubblicato una guida didattica per gli insegnanti e gli sviluppatori di programmi scolastici che fornisce gli obiettivi di apprendimento chiave per l'ECG nei vari gradi scolastici, concentrandosi su tre dimensioni di apprendimento interrelate: cognitiva, socio-emotiva e comportamentale. La stessa pubblicazione fornisce anche una definizione inclusiva di ECG, basata sull'idea di cittadino globale, appartenente a una comunità più ampia di quella locale e a un'umanità comune, che sottolinea l'interdipendenza sociale, economica, politica e culturale e l'interconnessione tra il locale, il nazionale e il globale (UNESCO 2015).

Secondo questa concettualizzazione, l'ECG non è una semplice nuova disciplina o materia scolastica da inserire nei programmi o orientamenti scolastici nazionali, ma è una nuova prospettiva educativa, che dà senso e inquadra teoricamente e metodologicamente diversi tipi di conoscenze, competenze e valori.

Nell'ambito di un approccio didattico olistico, l'ECG combina e integra materie preesistenti che tradizionalmente sono state proposte e insegnate separatamente, come ad esempio:

- educazione interculturale/alla cittadinanza
- educazione alla pace/diritti umani
- educazione allo sviluppo/ globale
- educazione allo sviluppo sostenibile/ ambientale

A differenza dell'educazione globale, l'enfasi sulla *cittadinanza* – che non ha senso da un punto di vista strettamente giuridico o politico – permette agli educatori e agli attivisti sociali di intendere la cittadinanza come una prospettiva educativa globale di appartenenza ecologica al mondo.

Più recentemente, l'UNESCO, per sottolineare la complementarità e la sinergia tra i diversi programmi e approcci educativi attuati in tutto il mondo per diffondere l'ECG e l'educazione allo sviluppo sostenibile, si sta muovendo verso un approccio integrato al Target 4.7 nel suo complesso

riunendo sotto il termine di “educazione trasformativa” tutti i campi e gli approcci menzionati in quel traguardo. Per l’UNESCO, una educazione trasformativa mira a “mettere i discenti in grado di prendere decisioni e compiere azioni informate a livello individuale, comunitario e globale” (UNESCO 2021). L’educazione può essere trasformativa a condizione che gli studenti stessi siano inclusi nella comunità di apprendimento come membri pieni e attivi. In un ambiente di apprendimento trasformativo, “gli studenti devono quindi impegnarsi con il mondo e incontrarlo in modi che richiamino l’attenzione e diventino significativi” (UNESCO 2021).

Per una giustizia sociale globale

Come già detto, tra le diverse interpretazioni e idee alla base della ECG, io mi posiziono nel solco di un’educazione per una giustizia sociale globale (*Global Social Justice*) (Bourn e Tarozzi 2023).

Lungi dall’essere un’estensione del concetto di cittadinanza dal livello nazionale a quello globale, questo orizzonte abbraccia la mentalità globale individuale, la responsabilità soggettiva e il comportamento nei confronti della sfera sociale e ambientale.

Disuguaglianze, discriminazioni e razzismo si declinano su scala globale come asimmetrie sociali non solo all’interno delle nazioni, ma anche tra le nazioni. Inoltre, una giustizia sociale globale combina la dimensione soggettiva di una mentalità globale individuale con un comportamento responsabile nella sfera sociale e ambientale.

In questo orizzonte (Tarozzi 2021) – che ispira le attività della cattedra UNESCO in Global Citizenship Education all’università di Bologna – questioni educative chiave come l’interculturalità, la sostenibilità e la giustizia sociale sono costitutivamente interconnesse e assumono un significato nuovo all’interno di una visione integrata globale (Figura 1).

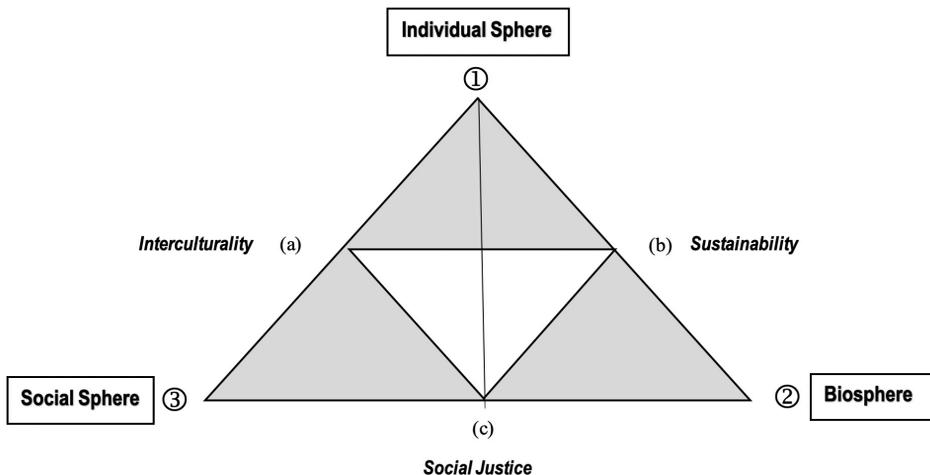


Figure 1 A global social justice framework

L'immagine prefigura un approccio non neutrale che considera la ECG non solo una semplice estensione del concetto di cittadinanza dal livello nazionale a quello globale, ma una nuova prospettiva che riconcettualizza tradizionali questioni educative all'interno di un nuovo orizzonte. I temi delle disuguaglianze, delle discriminazioni, del razzismo si declinano su scala globale come asimmetrie sociali non solo nelle nazioni ma anche fra le nazioni. Inoltre, questa visione della ECG combina la dimensione soggettiva di una mentalità globale individuale con comportamenti responsabili nella sfera sociale e ambientale.

In virtù della sua natura olistica, indipendentemente dal fatto che si acceda a questo paradigma educativo attraverso il tema della sostenibilità o quello della giustizia sociale, si arriverà comunque alla consapevolezza dell'intima interconnessione di questi temi. In altre parole, ci si renderà conto che il cambiamento climatico non può essere compreso separatamente dalla giustizia sociale e dall'equità e che, al contrario, i diritti umani e l'interculturalità sono costitutivamente legati alla possibilità di un futuro

sostenibile. In questo senso, l'ECG sostiene un'idea di cittadinanza etica come appartenenza ecologica al pianeta e indica una nuova etica ambientale, che colma il tradizionale divario tra cittadinanza e sostenibilità, diritti umani e ambiente, sfera sociale e biosfera.

ECG in pratica

Per la sua indeterminatezza teorica, la ECG più di altri approcci simili corre il rischio di essere recepita da educatori e insegnanti come una prospettiva ideale, un ethos affascinante ma sterile perché incapace di generare delle pratiche didattiche coerenti.

Si diceva che la ECG non è una nuova materia scolastica né un approccio trasversale (come la nuova educazione civica) o un ambito disciplinare accessorio ed extra curricolare.

Certo, esistono numerosi esempi di didattica disciplinare ispirata all'ECG (Oxfam 2015; Reimers et al 2016) sviluppati in varie parti del mondo. Tuttavia, la nostra ricerca ha mostrato che l'ECG opera a un livello pre-didattico, che precede i processi di insegnamento-apprendimento, prepara il setting e guida altri processi di apprendimento. Si tratta di un approccio multidisciplinare, trasformativo e olistico che appronta l'ambiente di apprendimento che poi va coltivato in maniera differente a seconda dei diversi contesti sociali, politici e culturali. Non c'è spazio qui per sviluppare adeguatamente il concetto di approccio pre-didattico, quindi mi limiterò a evidenziare brevemente alcuni dei suoi obiettivi che si comprendono nel quadro di una prospettiva teoretica di tipo fenomenologico che vede la ECG come *paradigma di inquadramento* che sposta l'attenzione dal contenuto al senso che questo ha per i soggetti:

- Espandere la visione del mondo dei soggetti in formazione e migliorare la loro capacità di dare un senso al presente e al futuro.
- Formare a un pensiero non binario. Vale a dire: a) riaffermare l'unità corpo-mente (e l'importanza della dimensione corporea); b) mostrare l'interdipendenza da una comune umanità (individuale/sociale); c)

evidenziare l'interconnessione con l'ambiente naturale (individuale/ ambientale).

- Formare la dimensione relazionale in cui si realizzano l'empatia e l'interculturalità.
- Formare al decentramento cognitivo e al pensiero critico.

Certo questi obiettivi trovano poco spazio in una scuola orientata a fornire apprendimenti tecnico-funzionali e competenze misurabili soprattutto cognitive che, pur con importanti eccezioni, sembrano caratterizzare sempre più i sistemi scolastici mondiali.

Il primato del cognitivo, meglio se neuro-cognitivo, è poi particolarmente funzionale alle oggi dominanti teorie dell'apprendimento che in un sistema neoliberale tendono a ridurre l'educazione ad apprendimento, a promuovere quella che Gert Biesta (2016) ha definito la "lernification" dell'educazione, a competenze di saper fare, immediatamente spendibili in un mercato del lavoro flessibile e facilmente misurabili attraverso sistemi di valutazione standardizzata, ma ovviamente semplificate e riduttive.

Malgrado questi limiti strutturali nei sistemi educativi, negli anni sono state sperimentate svariate strategie didattiche e educative per formare a questa dimensione pre-didattica. Si tratta di strategie per lo più sviluppate al di fuori del contesto scolastico, nell'educazione non-formale, spesso in collaborazione fra scuola e organizzazioni della società civile (Tarozzi 2022) countries and regions require a number of structural changes if they are to implement educational policies and practice based on global citizenship education, and to promote respect and responsibility across cultures. In this paper, we present the first results of a three-year project to compare existing educational policies, strategies and school curricula in ten European Union (EU) e sperimentate nei territori. Sono strategie di tipo trasformativo, come fra le altre l'outdoor education, il service learning o gli scambi interculturali, che non si limitano all'efficienza dei processi di apprendimento cognitivo ma mirano al cambiamento nei comportamenti, nelle relazioni e della sfera emotiva. Si rende però necessario un lavoro di sistematizzazione

e organizzazione delle esperienze didattiche all'interno di quadri pedagogici e teorici coerenti.

Fra le finalità di una ECG come educazione dello sguardo pre-didattico si è segnalata l'importanza della dimensione corporea, che riconosce al corpo quella centralità nei processi di apprendimento che la tradizione occidentale le ha a lungo negato.

La ricerca dimostra che l'apprendimento è prezioso ed efficace quando è incarnato, *embodied* (Tarozzi e Francesconi 2019), ma l'ECG più di altri saperi scolastici rischia di essere un'astrazione disincarnata.

Il corpo è la sede di ogni esperienza, il confine permeabile fra soggettività e mondo che consente l'esperienza del mondo e degli altri, riconoscendone la soggettività attraverso la percezione del corpo altrui. In questa prospettiva la dimensione inafferrabile del globale acquista un significato per il soggetto attraverso la mediazione del corpo e ci sono esempi di attività educative, soprattutto extrascolastiche, che vanno in questa direzione (Le Bourdon 2021).

Conclusioni

In questo capitolo ho presentato l'approccio della ECG come una prospettiva integrata in grado di superare molte delle contraddizioni e degli interrogativi aperti che gli approcci inter-multiculturali in educazione hanno lasciato. Una prospettiva interculturale resta fondamentale in tutti gli interventi educativi nelle scuole come nelle comunità; tuttavia, si rende sempre più necessario integrare la relazione interculturale e la diversità culturale in un quadro sociale, politico e pedagogico che include la giustizia sociale, la giustizia ambientale, i diritti umani, la pace e la sostenibilità. Le migrazioni globali lanciano oggi emblematicamente questo tipo di sfida ai sistemi di accoglienza e integrazione. L'ECG può rappresentare un paradigma di inquadramento che, a livello pre-didattico combina ciò che la scuola tende tradizionalmente a separare. Questo richiede una pedagogia esperienziale che ponga attenzione ai vissuti e alle esperienze più che agli apprendimenti trasmessi e alle competenze funzionali.

Concepire l'educazione come esperienza vissuta è centrale per una ECG come approccio pre-didattico. Essa porta a non focalizzarsi solo sui processi di insegnamento-apprendimento, elaborando i metodi più efficaci per trasmettere contenuti e per misurare il raggiungimento di obiettivi, ma cercherà di evidenziare il senso degli apprendimenti per i soggetti in formazione e di sviluppare una coscienza critica intorno a modelli oggettivamente e univocamente dati.