

PENSARE E PRATICARE L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE

La formazione all'ECG presso il
Centro per la Cooperazione Internazionale
Trento, Italia

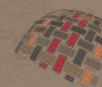


Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Bureau régional
pour la science et la culture
en Europe



CENTRO PER LA
COOPERAZIONE
INTERNAZIONALE



Competenze per la
Società Globale

PENSARE E PRATICARE L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE

La formazione all'ECG presso il Centro per la Cooperazione Internazionale
di Trento, Italia

CASO STUDIO

Pubblicato nel 2020 dall'Ufficio Regionale UNESCO per la Scienza e la Cultura in Europa, Palazzo Zorzi, Castello 4930, 30122, Venezia, Italia e dal Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI), Vicolo San Marco, 1, 38122, Trento, Italia

© UNESCO 2020/ CCI 2020

Questa pubblicazione è disponibile in Open Access con licenza Attribution-ShareAlike 3.0 IGO (CC-BY-SA 3.0 IGO) (<http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/igo/>). Utilizzando il contenuto di questa pubblicazione, gli utenti accettano le condizioni d'uso di UNESCO Open Access Repository (<https://en.unesco.org/open-access/terms-use-ccbysa-en>).

L'UNESCO ha sostenuto esclusivamente il presente studio di autovalutazione e la sua pubblicazione, non è responsabile delle attività di formazione in sé o qualsiasi altra azione intrapresa in relazione alle attività di formazione. Le designazioni usate e il materiale presentato non implicano l'espressione di qualsivoglia opinione da parte dell'UNESCO relativamente allo status giuridico dei Paesi, territori, città, regioni o autorità, o relativamente alla definizione dei loro confini o frontiere. Le idee e le opinioni espresse in questa pubblicazione sono quelle degli autori e non rappresentano necessariamente la posizione dei co-editori, né li impegnano in alcun modo.

Un ringraziamento speciale va tributato alle persone intervistate per la realizzazione del documento o che ne hanno ispirato la stesura: docenti, studentesse e studenti, testimoni del progetto Storie da Cinema, partecipanti alle attività formative, formatori e formatrici; a Martina Camatta, Silvia Destro, Annalisa Pischedda, Elisa Rapetti e Stefano Rossi per il Centro per la Cooperazione Internazionale per la redazione dei testi e la raccolta e la cura dei contenuti; alle e ai colleghi dell'Unità Operativa Competenze per la Società Globale che in più di dieci anni di lavoro hanno dato vita a centinaia di formazioni trasformative e hanno plasmato la pratica formativa del Centro; a Igor Kitaev (Education Specialist), Alessia Maselli e Rodolfo Fabbri (stagisti) per l'Ufficio Regionale UNESCO per la Scienza e la Cultura in Europa.

Disegni a matita realizzati da Silvia Bonvecchio

Grafica a cura di Sara Tomasi e Paola Zanon

PENSARE E PRATICARE
L'EDUCAZIONE ALLA
CITTADINANZA GLOBALE

INDICE

Per rispettare il principio della parità di genere, nel testo è stata fatta la scelta di declinare alternativamente al maschile e al femminile nomi, articoli, aggettivi.	11
1. PREFAZIONE	15
2. INTRODUZIONE	
a. Contesto	
b. Motivazioni e obiettivi del caso studio	
	19
3. IL CENTRO PER LA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE E IL PENSIERO SULL'ECC	
a. Il Centro per la Cooperazione Internazionale: visione e finalità dell'organizzazione	
b. L'Educazione alla Cittadinanza Globale secondo il CCI: traiettoria e posizionamento	
4. APPROCCIO METODOLOGICO ALL'IMPLEMENTAZIONE DI UN'EDUCAZIONE PER UNA CITTADINANZA GLOBALE. TEORIA E PRATICHE PER UNA FORMAZIONE TRASFORMATIVA	40
a. Il lavoro formativo in sintesi	
b. La formazione secondo l'Unità Operativa Competenze per la Società Globale: traiettoria e posizionamento	
c. Matrici storiche e teoriche di riferimento: approccio psicosociale e apprendimento dall'esperienza	
d. Processo di progettazione formativa: posizionamento e intenzionalità	
e. Formazione come azione dialogica: approccio multilivello e sviluppo di ipotesi	

5. CASI STUDIO

a. Introduzione ai casi selezionati

b. I casi

- Caso 1. Le Unità di Lavoro (UdL) e la traduzione in italiano della guida UNESCO sull'ECC
- Caso 2. Il progetto “Storie da Cinema. La migrazione come risorsa di Educazione alla Cittadinanza Globale”
- Caso 3. Il progetto “Supereroi reali”
- Caso 4. Il percorso “Educare alla Cittadinanza Globale: allenare il pensiero critico per capire la complessità del presente”
- Caso 5. Il percorso “L'ECC tra Trentino e Balcani”

6. RIFLESSIONI E RACCOMANDAZIONI CONCLUSIVE

7. BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Abbreviazioni

CCI	Centro per la Cooperazione Internazionale
CIG	Centro Insegnanti Globali
CSG-CCI	(Unità Operativa) Competenze per la Società Globale - Centro per la Cooperazione Internazionale
ECG	Educazione alla Cittadinanza Globale
OCSE / OECD	Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (Organisation for Economic Co-operation and Development)
Ong	Organizzazione non governativa
PVE-E	Educazione per prevenire l'estremismo violento (Preventing Violent Extremism through Education)
SDGs	Obiettivi di Sviluppo Sostenibile - Agenda 2030 (Sustainable Development Goals)

Elenco delle figure

Figura 1	Assetto organizzativo del Centro per la Cooperazione Internazionale dal 2017
Figura 2	Il progetto Global Schools
Figura 3	Modello di apprendimento esperienziale partecipativo, Escuela para el Desarrollo, Perù

Elenco dei Box

Box 1	Le reti e il networking di CSG-CCI a sostegno dell'ECG
Box 2	Il Centro Insegnanti Globali
Box 3	La solidarietà internazionale si apprende?
Box 4	Progetto europeo "Global Schools: il mondo entra in classe"
Box 5	La pedagogia esperienziale nelle attività formative di CSG
Box 6	La pedagogia esperienziale. Apprendere dall'esperienza
Box 7	Le traduzioni di documenti UNESCO a supporto di ECG e prevenzione dell'estremismo violento
Box 8	Le UdL in pillole...
Box 9	Tracce di valutazione: il lavoro sull'Obiettivo 5 degli SDGs - "Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze"

1. PREFERAZIONE

*A cura dell'Ufficio Regionale UNESCO per la Scienza
e la Cultura in Europa*

Il lavoro qui presentato dal Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI) si inserisce nella cornice degli sforzi globali per il raggiungimento dell'obiettivo 4.7 dell'Agenda Sostenibile 2030 delle Nazioni Unite. Il sistema educativo di istruzione e formazione è uno dei contesti principali per promuovere l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) e ha immense potenzialità che ad oggi sono solo in parte sfruttate. La presenza di esempi pratici in questo senso è dunque quanto mai fondamentale per ispirare ed aiutare enti ed organizzazioni che si prefiggono come obiettivo di contri-

buire al raggiungimento di un mondo più giusto, pacifico e solidale. Per fare ciò, è decisivo l'utilizzo di tecniche educative adeguate. In particolare, in un contesto delicato come quello dell'ECG risulta irrimediabilmente datato il classico modello della lezione frontale. L'Italia può vantare una significativa tradizione pedagogica in linea con i principi dell'ECG: educatori quali Maria Montessori, Loris Malaguzzi, Mario Lodi, don Lorenzo Milani, Alberto Manzi, Danilo Dolci hanno riconosciuto "la centralità della persona e la sua capacità di incidere sulla società attraverso

un'educazione fondata sull'osservazione partecipante, sulla valorizzazione dei talenti che ciascuno possiede, sulla relazione ineludibile tra individuo e società” (CCI, UNESCO, 2018, p. 6). Tuttavia, nell'impostazione del sistema educativo italiano si riscontrano caratteristiche proprie di un sistema “tradizionalista”, con un'educazione ancora molto improntata alla diretta trasmissione delle conoscenze dal docente agli allievi, con scarsa attenzione verso lo sviluppo delle competenze e un genere di apprendimento basato maggiormente sull'esperienza personale. Tale modello, che mantiene comunque aspetti positivi, quali una formazione di ampio prospetto e con una buona cultura generale, è comunque in corso di revisione dalle recenti politiche adottate dalle amministrazioni che si sono succedute negli ultimi anni alla guida del Ministero dell'Istruzione, Università e Ricerca.

Ad ogni modo, gli esperti concordano sul fatto che l'ECG vada promossa attraverso una formazione basata sull'esperienza. I casi di studio presentati dal CCI hanno in particolare il pregio di basarsi sui punti chiave indicati a riguardo dall'Agenda di sviluppo sostenibile delle Nazioni Unite.

Diverse attività del CCI illustrate in questo documento, tra cui il progetto *Global Schools*, si inseriscono in un altro dei punti cardine dell'obiettivo 4.7: la formazione dei docenti. Come scritto in precedenza infatti, il sistema scolastico italiano è in pro-

fondo rinnovamento: conseguentemente è necessario che anche i docenti più anziani siano a conoscenza e partecipino ai nuovi modelli di educazione, in questo caso sull'ECG. La diffusione dell'ottica UNESCO nelle scuole passa inevitabilmente per gli insegnanti, che è importante siano formati per promuovere tra i “loro” studenti il pensiero critico, la consapevolezza del vivere in una società globalizzata e interdependente e la sensibilizzazione alle grandi tematiche globali.

Il caso studio “Le Unità di Lavoro (UdL)” comprende la traduzione in italiano della guida UNESCO “Educazione alla cittadinanza globale: temi e obiettivi di apprendimento” che può essere considerata come un primo passo fondamentale per la diffusione delle linee guida UNESCO nelle scuole italiane, luogo principe della trasmissione delle competenze globali. Il CCI lavora principalmente nel contesto trentino, ma in questo caso rende un importante servizio a tutti i centri di educazione e di ricerca di lingua italiana.

Il progetto *Storie da cinema* tratta un altro tema di profonda attualità legato all'ECG: quello delle migrazioni. Attraverso il mezzo del cinema, gli studenti delle scuole superiori di secondo grado, a cui il progetto è rivolto, hanno potuto riflettere su tematiche importanti che si intrecciano a quella migratoria, come la disuguaglianza tra paesi e all'interno dei paesi, i cambiamenti climatici e i conflitti armati. Dopo la visio-

ne del film, gli studenti hanno la possibilità di discutere e confrontarsi con persone con un *background* migratorio, precedentemente formate dal CCI e da altri partner trentini, per offrire ai ragazzi un'ulteriore visione umana e personale delle questioni. Tale attività mira a sconfiggere la visione "noi contro di loro", puntando invece a sostenere una comune appartenenza umana, come da prospettiva dell'ECG. Il progetto è utile non solo per gli studenti, ma è anche un'importante opportunità di integrazione per i migranti, che possono in tal modo comprendere meglio i loro diritti e sentirsi apprezzati ed inseriti all'interno della comunità.

Il progetto *Supereroi Reali* prevede sempre una parte di formazione dei docenti ma è in ultima analisi rivolto agli allievi della scuola primaria. La sensibilizzazione alle tematiche dell'ECG dei bambini pone sfide e obiettivi differenti agli educatori, che devono essere dunque specializzati nel lavoro con i più piccoli. In questo progetto è stato tenuto in considerazione un punto particolarmente caro al CCI: quello dell'inclusione. Le scuole che hanno aderito a questo progetto sono infatti quelle con più fragilità educative e con la maggiore percentuale di studenti stranieri, che a quell'età hanno anche spesso problematiche legate alla scarsa conoscenza della lingua italiana. Attraverso questo progetto i bambini hanno potuto iniziare ad aprire gli occhi, sempre attraverso attività di giochi adatte

per la loro età, sulle grandi tematiche della loro epoca. Inoltre, è sempre incoraggiato l'incontro dei bambini con figure educative terze, per permettere loro di ampliare il proprio metodo di apprendimento e i propri modelli educativi.

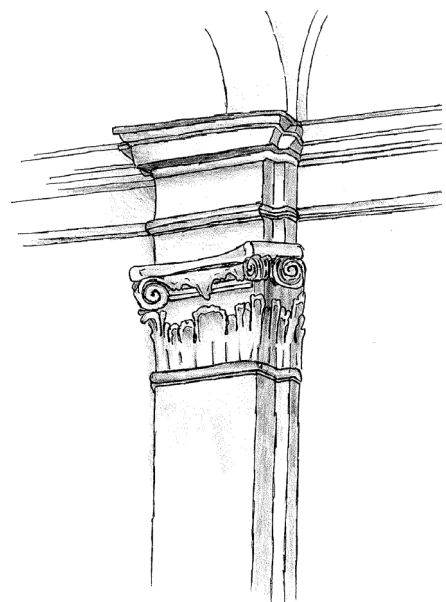
Il percorso *Educare alla Cittadinanza Globale: allenare il pensiero critico per capire la complessità del presente* è particolarmente interessante per via del target a cui si rivolge: persone adulte e anziane. Fulcro del progetto è la rielaborazione del proprio vissuto personale alla luce delle grandi tematiche storiche e di attualità: questo approccio, assieme alla promozione della discussione, dell'ascolto e del rispetto reciproco, rendono il progetto particolarmente ambizioso e sfidante per coloro che ne fanno parte, dal momento che rischia di mettere in discussione certezze sedimentate nel corso degli anni. Esso presenta inoltre la delicatezza del rapporto tra ECG e politica. Pur non essendo legata a una particolare visione ideologica e men che meno partitica, l'ECG è inevitabilmente legata a valori e visioni del mondo in contrapposizione con idee politiche attualmente alla ribalta come sovranismo e identitarismo. Ciononostante, è importante comprendere come il confine sia labile: se da una parte l'ECG è intrinsecamente legato alla politica e all'etica, non bisogna dimenticare che una delle sue funzioni principali è lo sviluppo del pensiero critico, per cui è necessario che dietro la cornice dell'ECG non si

propagandino in modo partitico determinate visioni politiche a scapito di altre.

L'ultimo caso studio concerne nuovamente la formazione degli insegnanti, in questo caso non solo trentini, ma anche serbi e bosniaci. I contesti del Trentino Alto-Adige e dei Balcani presentano infatti la similitudine di una convivenza tra persone di lingua ed etnia diversa. L'approfondimento delle differenti dinamiche storiche che hanno portato a esiti così terribilmente diversi, è dunque utile ed importante. L'implementazione dell'ECG in contesti di post-conflitto presenta delle sfide e delle difficoltà ulteriori. In particolare, il sistema scolastico bosniaco presenta programmi differenti per le diverse etnie che compongono il Paese, rendendo più complicato il raggiungimento dell'obiettivo UNESCO di inserire nei curricula scolastici programmi legati all'ECG. Tuttavia lo scopo del progetto era quello di un confronto tra differenti sistemi e la condivisione di esempi e pratiche positive, sempre particolarmente utile nel sistema educativo.

L'esempio del CCI traccia la via per ulteriori simili progetti riguardanti l'Educazione alla Cittadinanza Globale. L'obiettivo 4.7 dell'Agenda 2030, ovvero assicurare a tutti la conoscenza e le abilità necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile, i diritti umani, la parità di genere, una cultura di pace e nonviolenza e la cittadinanza globale, è ambizioso, ma è importante agi-

re per avvicinarvisi il più possibile. Questo deve avvenire specialmente nelle aree più svantaggiate del pianeta, ma non solo. La formazione degli insegnanti è per questo decisiva, dal momento che è la scuola il luogo dove il cambiamento prenderà forma, con l'aiuto della società civile, che si esprime attraverso enti e associazioni come il CCI e i suoi partner. Come già evidenziato da Alexis de Tocqueville, un mondo con associazioni più forti è un mondo più prospero, sicuro e democratico: il mondo che vogliamo per i nostri figli.



§§

2. INTRODUZIONE

A cura dell'Ufficio Regionale UNESCO per la Scienza e la Cultura in Europa

a. CONTESTO

Secondo l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile, Obiettivo 4, target 4.7, la comunità internazionale è chiamata ad agire per *garantire che tutti i discenti acquisiscano le conoscenze e le competenze necessarie per promuovere lo sviluppo sostenibile, anche attraverso l'educazione allo sviluppo sostenibile e a stili di vita sostenibili, i diritti umani, la parità di genere, la promozione di una cultura di pace e di nonviolenza, la cittadinanza globale e la valorizzazione della diversità culturale e del contributo della cultura allo sviluppo sostenibile* (Nazioni Unite, 2015).

La sostenibilità è un concetto che riguarda di-

verse dimensioni dello sviluppo, tra loro strettamente interconnesse. Pertanto, il raggiungimento dei relativi obiettivi può essere ottenuto solo attraverso un approccio olistico. In questo senso, l'Educazione allo Sviluppo Sostenibile (ESS) e l'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) rappresentano degli approcci chiave, che, rafforzandosi reciprocamente e agendo a diversi livelli, concorrono a creare le condizioni necessarie per raggiungere gli obiettivi generali di sostenibilità (UNESCO, 2015).

Fattori quali la necessità di migliorare la giustizia sociale ed economica tra i paesi e all'interno degli stessi, garantire la competitività economica e l'occupazione, affrontare le sfide globali in termini di ambiente, questioni eco-

nomiche e demografiche, questioni sanitarie, lo sviluppo tecnologico, così come la crescente diversità all'interno delle società e la sicurezza nazionale e la diplomazia sono elementi che negli ultimi due decenni hanno portato alla necessità di educare cittadine globali. L'istruzione è considerata uno dei principali strumenti per sensibilizzare la cittadinanza mondiale e per formare le persone, in particolare i giovani, su principi, modi di agire e di informarsi come cittadine globali attive e responsabili fin dalla più tenera età. In questo senso, naturalmente, il mondo della scuola svolge un ruolo cruciale. Nell'ambito dell'educazione formale, l'UNESCO ha infatti promosso la responsabilizzazione e la formazione anche degli insegnanti all'ECG, attraverso diversi strumenti (documenti di *policy*, linee guida, guide pedagogiche, kit didattici, ...), fino alla pubblicazione del rapporto *Progress on Education for Sustainable Development and Global Citizenship Education* (UNESCO, 2018). Le istituzioni educative, sia nell'ambito dell'istruzione formale che di quella non formale, possono contribuire a questo obiettivo in diversi modi, ad esempio includendo argomenti e moduli sull'ECG nei corsi di formazione e di aggiornamento delle insegnanti. Inoltre, insegnanti ed educatrici possono contribuire all'internazionalizzazione dell'educazione formale e non formale includendo argomenti relativi all'ECG nel programma della propria scuola o integrandoli nelle proprie discipline, incoraggiando l'istituzione di attività extracurricolari focalizzate sul contesto globale, come progetti internazionali di volontariato.

L'esperienza dell'Europa sudorientale in relazione all'Educazione alla Cittadinanza Globale (e ai settori correlati dell'Educazione allo Sviluppo Sostenibile e dell'Educazione per Prevenire l'Estremismo Violento) assume un significato particolarmente importante in considerazione dei cambiamenti politici e socio-economici che questa regione ha vissuto negli ultimi decenni e delle persistenti difficoltà a raggiungere un adeguato livello di coesione sociale e stabilità. I valori radicati nell'ECG e nella PVE-E, tra cui il dialogo interreligioso e interculturale, sono infatti strumenti indispensabili per avanzare ulteriormente sulla strada della pace, della democrazia, della stabilità e dello sviluppo sostenibile.

In questo contesto, paesi dell'Europa sudorientale come Croazia, Serbia, (UNESCO 2016), Bulgaria (Consiglio d'Europa, 2017, pag. 16), Macedonia del Nord, Montenegro (*workshop* dell'Ufficio Regionale UNESCO, 2018), hanno già incluso le questioni relative alla cittadinanza globale nei loro curricula nazionali, sia attraverso moduli interdisciplinari che in singole discipline. In continuità con i progressi raggiunti sin dal 2016, quando è stato avviato il *Global Education Monitoring Report* sugli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile (SDGs), la comunità internazionale e l'UNESCO sostengono interventi per la promozione della comprensione della storia delle diverse popolazioni, di dialogo tra diverse tradizioni religiose e della diffusione di un sentimento di rispetto reciproco, nonviolenza e pace.

Per quanto riguarda il contesto italiano, la Strategia nazionale per l'Educazione alla Cittadinanza Globale, approvata a febbraio 2018 dal Consiglio Nazionale per la Cooperazione

allo Sviluppo, è il risultato della cooperazione trans-settoriale e multi-livello tra istituzioni nazionali e locali, università e organizzazioni della società civile. Tra loro, in particolare la Provincia autonoma di Trento e i coordinamenti delle organizzazioni non governative (Ong) hanno svolto il ruolo di traino e di coordinamento durante il processo di stesura del documento. I prossimi passi per l'implementazione della Strategia dovranno essere l'approvazione da parte del Comitato Interministeriale per la Cooperazione allo Sviluppo e la sua declinazione operativa attraverso Piani attuativi nazionali e locali.

Le autorità locali e la società civile svolgono storicamente e attualmente un ruolo fondamentale nell'implementazione dell'ECG in Italia e in Europa (Global Schools, 2016). Le autorità locali sono il terzo finanziatore delle attività di ECG in Italia, dopo il Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale e il Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca (Concord Europe, 2018) e svolgono il proprio ruolo principalmente attraverso gli uffici scolastici regionali (Ministero degli Affari Esteri, 2017, p. 19). Le organizzazioni della società civile, oltre ad aver fortemente contribuito alla stesura della strategia nazionale, sono un attore importante nella promozione dell'ECG attraverso il proprio lavoro di *advocacy*, attivazione, formazione e sensibilizzazione (Berbeglia, 2018).

Nell'ambito degli attori locali italiani attivi nella promozione di ECG, un'organizzazione che ha maturato anni di esperienza è il Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI): associazione trentina no profit e indipendente che

lavora sui temi della cooperazione internazionale, dell'Educazione alla Cittadinanza Globale, degli affari europei e delle questioni globali con particolare attenzione all'Agenda 2030, ai diritti umani e delle minoranze, alle politiche europee, allo sviluppo locale e territoriale, alla coesione sociale e alla pace.

b. MOTIVAZIONI E OBIETTIVI DEL CASO STUDIO

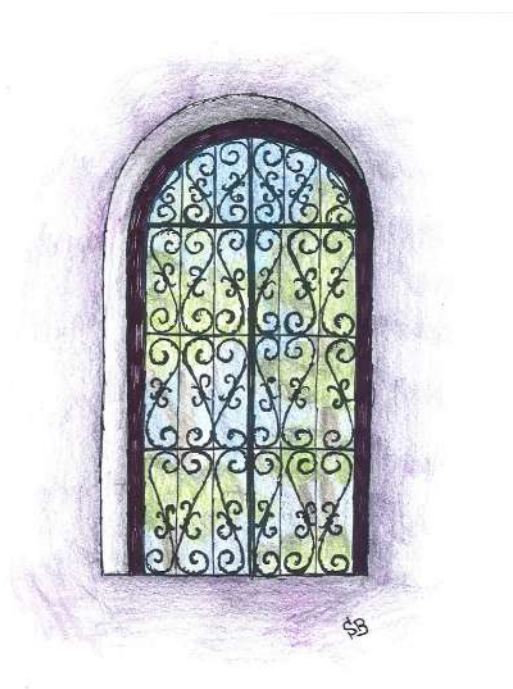
Nel contesto italiano, le attività di ECG condotte dal Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI) di Trento rappresentano un prezioso caso studio da capitalizzare. Analizzare la visione, la missione, l'approccio metodologico e le attività promosse dal CCI può facilitare la diffusione dell'ECG nel contesto italiano e dell'Europa sudorientale. Questo studio può inoltre rappresentare non solo un riferimento per altre organizzazioni che lavorano nella promozione dell'ECG, ma anche un esempio di monitoraggio e valutazione (una sfida cruciale per l'educazione oggi) che può ispirare sforzi simili di altri attori che operano nello stesso ambito.

Inoltre, l'assenza di percorsi sistematici di formazione degli insegnanti in ambito ECG rende l'analisi della proposta del CCI ancora più interessante e utile per le istituzioni educative che implementano l'ECG, per analizzare pra-

tiche formative significative e per fornire raccomandazioni atte a migliorarle e diffonderle.

Questo caso studio si prefigge pertanto i seguenti obiettivi:

1. Informare, formare ed educare i diversi *stakeholder*, nonché la popolazione in senso lato, ai valori fondamentali dell'ECC
2. Fornire pratiche significative in grado di ispirare altre organizzazioni a realizzare iniziative su tematiche e attraverso metodologie collegate all'ECC in Italia e nei paesi dell'Europa sudorientale
3. Fornire una pratica significativa di analisi in ambito educativo nel più ampio quadro dell'agenda per lo sviluppo sostenibile (SDG 4.7)
4. Incoraggiare la traduzione, la pubblicazione e la diffusione dei materiali e delle guide UNESCO, attraverso la collaborazione con altri attori interessati all'implementazione dell'ECC.



3. IL CENTRO PER LA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE E IL PENSIERO SULL'ECG

Lo sviluppo delle persone e lo sviluppo della democrazia sociale costituiscono due progetti che non possono essere concepiti in modo separato.

Kurt Lewin

a. IL CENTRO PER LA COOPERAZIONE INTERNAZIONALE: VISIONE E FINALITÀ DELL'ORGANIZZAZIONE

L'organizzazione. Il CCI nasce nel 2017 dall'unione tra il Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale (operativo dal 2008)¹ e il progetto Osservatorio Balcani Caucaso – Tran-

seuropa (operativo dal 2000 in seno alla Fondazione Opera Campana dei Caduti di Rovereto). Le due precedenti organizzazioni diventano le due Unità Operative in cui si articola oggi il CCI, rispettivamente: Unità Operativa Competenze per la Società Globale (U.O. CSG) e Unità Operativa Osservatorio Balcani Caucaso - Transeuropa (U.O. OBCT). Sono attualmente soci del CCI la Provincia autonoma di Trento, l'Università di Trento, il Comune di Trento, il Comune di Rovereto e la Fondazione Opera Campana dei Caduti. Uno specifico protocollo d'intesa regola inoltre la collaborazione con il Centro OCSE/OECD di Trento.

¹ Il Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale (CFSI) viene istituito nel 2008 su indicazione della legge provinciale 04/2005 in materia di solidarietà internazionale. Questa norma modificava la precedente legge 10/1988 introducendo una percentuale fissa di bilancio (0,25%) da destinarsi a iniziative di cooperazione internazionale allo sviluppo e disciplinava questo nuovo soggetto, il cui compito principale risultava quello di concorrere al rafforzamento delle competenze e delle capacità di quanti operano nel settore ai fini di migliorarne l'efficacia (OECD, 2005).

Nei diversi ambiti tematici di cui si occupa, il Centro svolge attività di ricerca, analisi, formazione, informazione, sensibilizzazione e promozione della conoscenza in collaborazione con attori diversi a livello locale, nazionale e internazionale.

In particolare, l'U.O. CSG offre servizi di formazione e consulenza, accompagna e anima reti e sostiene la professionalizzazione del settore della cooperazione internazionale e la qualità degli interventi, così come la produzione di conoscenza e di raccomandazioni rivolte a decisori politici, mondo produttivo e terzo settore. Con moduli e percorsi formativi, eventi pubblici, iniziative di sensibilizzazione e la promozione di azioni che incoraggiano la partecipazione, rafforza le competenze degli attori territoriali, nazionali e internazionali affinché agiscano responsabilmente a livello locale e globale.

L'U.O. OBCT è specializzata in affari e politiche europee, con un focus su sud-est Europa, Turchia e Caucaso. OBCT rappresenta un modello originale di think tank che coniuga informazione, ricerca, formazione, divulgazione e advocacy e funge da cerniera tra sapere scientifico e opinioni pubbliche europee, tra accademia e giornalismo, tra società civile e istituzioni e tra Paesi dell'Europa orientale ed occidentale. Da due decenni OBCT conduce un affermato lavoro di monitoraggio e divulgazione rispetto alle trasformazioni sociali, politiche e culturali di queste aree, sulla tutela dei diritti umani e delle minoranze, sul processo di allargamento dell'UE: i documenti e i materiali prodotti sono pubblicati quotidianamente sul portale www.balcanicaucaso.org in italiano, inglese e bosniaco-croato-serbo (BHS).

L'assetto organizzativo del CCI è riportato nella Figura 1.

Per la specifica modalità di lavoro che le caratterizza, attraverso collaborazioni, partenariati e reti, entrambe le Unità Operative contribuiscono a rendere il CCI un luogo di raccordo e stimolo di diverse iniziative e di coinvolgimento di istituzioni, società civile, media, comunità scientifica, giovani, scuole, mondo del lavoro e dell'impresa in un dialogo strutturato sui temi trattati, tanto in Trentino quanto all'interno delle reti nazionali e internazionali in cui è inserito (Box 1). Un luogo di produzione e scambio di conoscenza e innovazione, un laboratorio dove soggetti di natura diversa possono sperimentare progetti di interesse comune, in cui la solidarietà e la cooperazione internazionale diventano lenti preziose per cogliere le connessioni tra le dinamiche sociali locali e le questioni globali di natura sociale, ambientale ed economica.

Ai fini del presente caso studio, all'interno del CCI viene analizzata l'esperienza dell'Unità Operativa Competenze per la Società Globale (CSG-CCI) in quanto al suo interno è stata ed è prevalente l'azione di formazione all'ECCG.

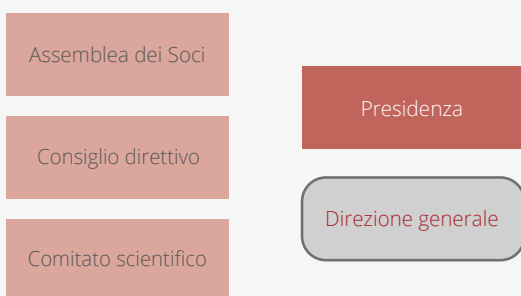


Figura 1 - Assetto organizzativo del Centro per la Cooperazione Internazionale dal 2017

Box 1

Le reti e il *networking* di CSG-CCI a sostegno dell'ECCG

CSG-CCI svolge buona parte del proprio lavoro nell'ambito di collaborazioni con reti locali, nazionali e internazionali. In particolare, le azioni di ECCG sono realizzate anche attraverso le seguenti reti:

- A livello internazionale il CCI collabora dal 2016 con la rete **Profadel**, composta da sette centri di formazione e di studio, diversi tra loro per ubicazione (Francia, Italia, Madagascar, Mali, Marocco, Perù e Togo), origine, assetto organizzativo e azioni messe in campo, che condividono l'obiettivo di rafforzare le competenze degli attori dello sviluppo locale attraverso azioni di formazione, consulenza e ricerca. Uno degli ambiti su cui Profadel lavora è la pedagogia esperienziale, su cui sono stati realizzati scambi di pratiche tra i membri della rete.

Il Centro è inoltre tra i soggetti promotori, con OCSE e l'Università EAFIT di Medellin, della **Rete CODEL-LAC** (*Red Comunidad y Desarrollo Local en América Latina y Caribe*) che raggruppa istituzioni e organizzazioni della società civile latinoamericana impegnate sui temi dello sviluppo locale sostenibile.

- A livello europeo il CCI è inserito all'interno della rete **DARE** (*Democracy and Human Rights Education in Europe*) dal 2016, quando ha partecipato a Zagabria alla conferenza *Networking European Citizenship Education*. Aderiscono alla rete circa 50 organizzazioni della società civile provenienti da 26 paesi europei con l'obiettivo di migliorare la qualità dell'educazione alla cittadinanza democratica e dell'educazione ai diritti umani e che, attraverso la rete DARE, mirano a rafforzare

il riconoscimento, la visibilità e le risorse ad essa destinate nei sistemi di istruzione formale e non formale in Europa.

- A livello nazionale il CCI dal 2014 è membro di **Concord Italia**, una delle principali reti nazionali di organizzazioni della società civile attive nella cooperazione internazionale e nella promozione dell'ECCG. Concord Italia è inoltre parte di **Concord Europe** ed è pertanto un prezioso anello di collegamento con le politiche, il dibattito e l'*advocacy* a livello europeo sui temi dello sviluppo.

Sempre a livello nazionale il CCI fa inoltre parte dei fondatori di **ChangeLab**, un gruppo di lavoro che promuove formazione e studi sulla teoria del cambiamento (*Theory of Change*) e la sua applicazione nell'ambito della cooperazione internazionale.

- Più in generale il Centro aderisce a centinaia di partenariati che originano e animano attività, servizi, progetti:
 - in ambito accademico: con l'Università di Trento sono attive numerose collaborazioni su progetti formativi, tra cui spicca il percorso "Talete" (si veda box n. 5 nel capitolo 3). A livello nazionale il CCI è attivo nell'ambito della rete del Coordinamento Universitario per la Cooperazione allo sviluppo - CUCS e bilateralmente con gli atenei di Milano Bicocca (attraverso l'attivazione di un Dottorato Executive sui temi della partecipazione del profit a processi di cooperazione per lo sviluppo locale), Bologna, Firenze, Macerata, Padova (attraverso la collaborazione con il Centro Studi per i Diritti Umani), Pavia, Torino, Trieste, Verona (in particolare con due laboratori interni: TILT – Territori in Libera Transizione e il Laboratorio di ricerca partecipativa sui saperi situati) e con la Scuola Superiore Sant'Anna. Le collaborazioni si sostanziano, con alcune eccezioni, nello scambio reciproco di docenze (in aula, *e-learning*, seminari di credito).
 - A livello locale il Centro collabora quotidianamente con le numerose associazioni

trentine attive in ambito di cooperazione internazionale ed ECG, con la rete di soggetti territoriali tra cui il Forum trentino per la pace e i diritti umani (organo del Consiglio Provinciale della Provincia autonoma di Trento), il coordinamento delle organizzazioni di solidarietà e cooperazione internazionale trentine FArete, il sistema museale e degli istituti di ricerca (MUSE, FBK, Museo storico di Trento e di Rovereto), l'Azienda Provinciale per i Servizi Sanitari (APSS), il Centro EDA (Educazione Degli Adulti) di Trento, il Centro Studi Erickson, il CSV (Centro Servizi Volontariato) e l'Università della Terza Età e del Tempo Disponibile. Il Centro aderisce inoltre al Nodo trentino della "Rete in difesa di" a supporto dei difensori dei diritti umani.

- Per la realizzazione delle iniziative di sensibilizzazione il Centro collabora con diverse manifestazioni territoriali: Filmfestival della Montagna, Festival dell'Economia, ITACA Festival del Turismo Responsabile, Festival Tutti nello stesso piatto, Religion Today Filmfestival e le fiere Educa e Fa' la cosa giusta.
- Nella relazione con gli Enti Locali il CCI mette in campo un'azione di consulenza, coordinamento, sviluppo di azioni formative prevalentemente a livello locale (Rovereto, Trento, Folgaria, Pergine, Riva del Garda, Valle Laghi, Comunità della Vallagarina) in qualche caso anche a livello nazionale (in particolare, con la Regione Marche il Centro ha curato la progettazione di un seminario rivolto a funzionari di Enti Locali italiani che ha approfondito come l'amministrazione locale può agire nel contesto globale promuovendo azioni di Educazione alla Cittadinanza Globale).

Box 2

Il Centro Insegnanti Globali

CENTRO INSEGNANTI GLOBALI
consulenza, formazione, coordinamento



Competenze per la Società Globale, unità operativa del Centro per la Cooperazione Internazionale di Trento, a partire da settembre 2018 ha attivato il Centro Insegnanti Globali (CIG), un *hub* tematico che offre servizi di consulenza, formazione e coordinamento a insegnanti e associazioni che si occupano di Educazione alla Cittadinanza Globale in contesti formali e non formali.

Il CIG offre alle docenti l'opportunità di confrontarsi sui temi dell'ECC: sostenibilità ambientale, intercultura, diritti umani, giustizia sociale, interdipendenze globali, etc... Intende inoltre accompagnare gli insegnanti nella realizzazione di percorsi interdisciplinari di ECC mettendoli in rete con le associazioni del territorio e offrendo al contempo alle scuole la possibilità di essere informate e coinvolte in progetti locali, nazionali ed europei ai quali il CCI aderisce come partner o di cui è promotore.

Nel corso dell'anno scolastico propone attività di formazione per insegnanti di ogni ordine e grado con l'obiettivo di promuovere competenze di ECC in linea con la normativa provinciale (art. 2 comma f della Legge provinciale 7 agosto 2006, n. 5) per integrare i temi globali all'interno della programmazione curricolare. Il Centro per la Cooperazione Internazionale è infatti accreditato presso l'Istituto Provinciale per la Ricerca e la Sperimentazione Educativa per il riconoscimento delle ore di formazione ai fini dell'aggiornamento dei docenti e collabora attivamente con l'Ufficio Regionale UNESCO per la Scienza e la Cultura in Europa. All'interno del CCI è presente una biblioteca, inserita nel sistema bibliotecario trentino, per la consultazione e il prestito dei libri sui temi dell'intercultura e più ampiamente dell'Educazione alla Cittadinanza Globale.

I temi e il contesto². Fin dai primi anni Novanta la cooperazione internazionale allo sviluppo ha rappresentato un terreno fertile su cui esercitare e sperimentare l'autonomia trentina. In Italia, infatti, la Provincia autonoma di Trento gioca un ruolo pionieristico nella cooperazione "decentrata", essendo il primo ente sub-nazionale ad approvare, nel 1988, una propria legge (LP 10/1988) per regolare i suoi interventi in Paesi terzi. La prima legge provinciale, a cui seguono temporalmente le leggi regionali approvate in quasi tutte le Regioni italiane, è integrata dalla successiva normativa approvata nel 2005 (LP 4/2005). L'innovazione normativa si accompagna ad altre iniziative a supporto del settore della cooperazione internazionale, dando forma all'*unicum* trentino attraverso l'istituzione del Forum Trentino per la Pace e i Diritti Umani (1991), la nascita della Università Internazionale delle Istituzioni dei Popoli per la Pace (1993, predecessore del CFSI), l'avvio del progetto Osservatorio Balcani (2000 e oggi Osservatorio Balcani Caucaso - Transeuropa). La cooperazione decentrata, intesa come attivazione di partenariati territoriali, vive in quegli anni l'apice del suo successo e il Trentino detiene il merito di due esperienze di valore, riconosciute a livello nazionale e internazionale: l'avvio dei "Tavoli di cooperazione decentrata e di comunità" (CCI, 2013), dal 1995 con i Balcani (in Bosnia Erzegovina a Prijedor, in Kosovo*³ a Peja-Pec e in Serbia a Kraljevo) e, dal 2000, con il Mozambico (nel distretto di Caia, provincia di Sofala).

² Testo elaborato a partire dal documento del CCI "La cooperazione internazionale allo sviluppo: un'opportunità per la proiezione internazionale e l'innovazione del Trentino", marzo 2019.

*³ Ogni riferimento al Kosovo deve essere inteso nell'ambito della Risoluzione del Consiglio di Sicurezza delle Nazioni Unite 1244 (1999)

Il lavoro del Centro (CFSI, poi CCI), con enfasi sul rafforzamento delle competenze degli attori che operano nel mondo della solidarietà e della cooperazione internazionale, si avvia e prende forma verso la fine degli anni Duemila, in questo effervescente e sintonico contesto politico e sociale, quando una delle trasformazioni più rilevanti che attraversa il mondo della cooperazione internazionale è il rafforzamento del ruolo degli attori locali (autorità locali, organizzazioni della società civile) e l'affermazione della cooperazione decentrata.

Contestualmente e progressivamente il mondo della cooperazione internazionale a livello italiano ed europeo muta rapidamente e in modo significativo: si assiste alla contrazione se non quasi all'annullamento dei fondi disponibili a livello ministeriale, a forti spinte ad includere nuove tipologie di attori, ad una tendenza sempre più marcata a modificare il ruolo delle Ong del nord del mondo anche grazie ad un'accresciuta titolarità e responsabilizzazione delle Ong partner. Diffusamente all'interno delle Ong si innescano processi di adattamento e di cambiamento (riorganizzazione in settori, sviluppo dei settori *campaigning, advocacy e fund raising*, fusione con altre organizzazioni con *mission* simili...) per rispondere meglio ai nuovi scenari, per essere più efficaci ed efficienti nel portare avanti le proprie attività o semplicemente, in prospettiva, per riuscire a sopravvivere come organizzazioni. Il lavoro in rete, anche con soggetti di natura diversa, non solo nel sud del mondo ma anche sul proprio territorio, modifica sostanzialmente il *modus operandi* delle Ong.

Gli Obiettivi di Sviluppo del Millennio (2000) e l'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile

(2015) segnano il passaggio ad una crescente consapevolezza circa un'interdipendenza globale che esige un approccio globale e strategico, in grado di integrare le tre dimensioni dello sviluppo sostenibile: economico, sociale, ambientale. In particolare, l'Agenda 2030 costituisce il quadro di riferimento degli impegni internazionali che l'Italia e tutti i suoi enti sub-nazionali assumono in relazione alla partecipazione dei territori alla politica mondiale.

I suoi 17 Obiettivi si applicano a tutti i Paesi, in qualunque fase di sviluppo essi si trovino e fanno perno sul concetto di responsabilità condivisa. Muovendo dal riconoscimento dello stretto legame tra locale e globale, l'Obiettivo 17 è dedicato in particolare alle reti internazionali per lo sviluppo e uno dei traguardi individuati invita a "migliorare il partenariato globale per lo sviluppo sostenibile, integrato da partenariati multilaterali che mobilitino e condividano le conoscenze, le competenze, le tecnologie e le risorse finanziarie, per sostenere il raggiungimento degli obiettivi di sviluppo sostenibile in tutti i Paesi, in particolare i Paesi in via di sviluppo" (Agenda 2030, Obiettivo 17, Target 17.16). L'Obiettivo 4 dell'Agenda sollecita la responsabilizzazione verso un'istruzione di qualità, inclusiva, paritaria e permanente, riconoscendo nell'Educazione alla Cittadinanza Globale (ECG) uno strumento chiave per garantire conoscenze e competenze necessarie a promuovere lo sviluppo sostenibile.

Le "competenze globali" acquistano così crescente rilevanza e grande attenzione viene rivolta all'aggiornamento del sistema educativo. Per citare un esempio, l'indice OCSE/PISA dal 2018 misura tali competenze degli studenti quindicenni di 80 Paesi tra cui l'Italia, sugge-

rendo che la scuola debba sviluppare nei giovani la competenza globale intesa come la "capacità di analizzare questioni locali, globali e interculturali, di comprendere e apprezzare le prospettive e i punti di vista degli altri, di interagire in modo aperto, appropriato ed efficace con persone provenienti da altre culture e di agire per il bene comune e lo sviluppo sostenibile" (OECD, 2018).

La *vision* e la *mission* del CCI. La crescente interdipendenza tra livelli locale e globale richiede a tutti i territori di rafforzare le alleanze con altri territori al fine di valorizzare la propria specificità e le proprie risorse e competenze, nell'ottica di contribuire responsabilmente a contrastare disuguaglianza e iniquità sociale ed economica. La cooperazione internazionale si propone come strumento strategico e di azione poiché contribuisce ad elaborare efficaci risposte locali a questioni globali di natura ambientale, economica, sociale; a mitigare le disuguaglianze e a promuovere sviluppo e coesione sociale; ad interpretare l'autonomia e l'autogoverno del Trentino (provincia autonoma nell'inquadramento giuridico italiano) quali occasioni per promuovere un suo ruolo consapevole e responsabile nel contesto nazionale, europeo e internazionale.

In tale cornice, il CCI promuove il coordinamento di iniziative e attori operanti nell'ambito della cooperazione internazionale, valorizza le specificità delle esperienze locali e favorisce la loro proiezione internazionale, ponendo particolare attenzione alle regioni di prioritario interesse per il Trentino. Esso lavora affinché, in una società complessa e interdipendente,

i diritti, la sostenibilità, l'equità siano al centro di pratiche e politiche definite attraverso la partecipazione di istituzioni, società civile, media, comunità scientifica, mondo del lavoro e dell'impresa. Attraverso l'ECG, l'informazione, la ricerca e la formazione, il CCI contribuisce ad internazionalizzare il pensiero e il sistema istituzionale, sociale e produttivo.

Nell'ambito dell'organizzazione più ampia, l'U.O. CSG interpreta allora la formazione alla cooperazione internazionale come azione orientata a sviluppare competenze per comprendere e agire nella società globale. Ciò significa contribuire allo sviluppo di pensiero critico, della capacità di interpretare le differenze di potere nei differenti contesti, di intrecciare le molte forme della solidarietà internazionale e di agire con consapevolezza e competenza nei contesti organizzativi e sociali. In sintesi, formare alla solidarietà internazionale significa imparare a diventare cittadini educati ad abitare il mondo, in un'ottica solidale con l'Altro (Box 3).

Gli orientamenti che guidano la strategia dell'Unità Operativa CGS nel realizzare il proprio lavoro sono i seguenti:

Learning organization: essere un'organizzazione che apprende dall'interazione con l'ambiente e che, in relazione ad esso, si modifica, vuol dire assumere il cambiamento come dato di realtà, rispetto al quale elaborare una risposta attiva, resiliente e costruttiva, assumendo le sfide del tempo presente.

Competenze: rispondere positivamente al cambiamento richiede di porsi in formazione costante e di esercitare due competenze cardine: imparare a leggere il divenire dei contesti e delle relazioni, nonché dei pensieri che informano gli uni e le altre (processi), e saper re-interpre-

tare creativamente il proprio lavoro nel quadro di finalità più ampie.

Coordinamento: è il processo volto a integrare e creare collegamenti fra parti diverse di un'organizzazione o tra più organizzazioni in rete per conseguire obiettivi comuni. Sul piano operativo, significa lavorare per gruppi di lavoro e organizzazioni temporanee tra progetti, aree, attori, livelli, competenze, culture.

Consapevolezza: è la condizione in cui la cognizione di qualcosa si fa interiore, è la costruzione di un approccio nel rapportarsi con il mondo, accogliendo elementi intellettuali, sensibili, attivi. Alimentare e gestire relazioni tra organizzazioni e luoghi in modo consapevole significa muoversi in questa dimensione intangibile, che chiama in causa l'esercizio di una razionalità non meramente strumentale.

Pensiero critico: è un modo del pensiero, caratterizzato da processi mentali di discernimento, analisi, valutazione. Sul pensiero critico si fonda un approccio alla formazione e alla cooperazione internazionale che problematizza le questioni fondamentali e si assume la responsabilità di scegliere come trattarle, fondando i propri giudizi su scientificità ed esperienza.

Box 3

La solidarietà internazionale si apprende?

*Trento, 21 settembre 2010**

Si tratta di una domanda legittima in relazione al tema della formazione alla Solidarietà Internazionale. A due anni dall'avvio del CFSI, ci sembra soprattutto di poter affermare che dalla solidarietà internazionale si apprenda molto. Il Centro come luogo di incontro e di confronto delle esperienze di solidarietà internazionale rappresenta un laboratorio interessantissimo, brulicante di vita, di persone, di conoscenza.

Rappresenta la sfida e l'interesse di un territorio che punta a mettere a valore il patrimonio di conoscenze e di relazioni internazionali intessute. Un patrimonio enorme per il Trentino considerando l'impegno di missionari e di laici, dei trentini nel mondo ed oggi dei migranti nel farsi ponte tra luoghi e culture.

La solidarietà internazionale come prezioso specchio attraverso il quale guardare più nitidamente anche allo sviluppo del nostro territorio. La composizione sociale di questo Centro è già espressione di un'idea di SI che supera l'idea di cooperazione come aiuto allo sviluppo dei paesi impoveriti e sottende piuttosto un'idea di cooperazione come costruzione di relazioni fiduciarie tra territori. Un investimento nella formazione da parte delle istituzioni locali, del mondo economico, dell'accademia, della società civile implica una visione sistemica di cooperazione internazionale e l'interesse a rafforzare una rete locale che coniughi pensiero ed azione in questo ambito.

Produttori di pensiero e non solo consumatori di pensiero altrui. Scelta e conseguenza di un mondo che cambia e che rimette fortemente in discussione le vecchie categorie. I contesti internazionali si trasformano rapidamente in ogni angolo del pianeta e chi si occupa

di relazioni internazionali – pur in piccolo e nella semplicità di relazioni tra cittadini – non può esimersi dall’abitare questi cambiamenti anche attraverso la formazione continua e lo scambio di esperienze come opportunità di apprendimento e di crescita. Negli anni passati, la cooperazione internazionale allo sviluppo si è quasi trasformata in disciplina con la conseguente creazione di una lingua propria, di un “gergo” che ha contribuito a consolidare “categorie” che a forza di essere ripetute rischiano di non produrre più significati. Il “progetto” inteso come esito, obiettivo ultimo della cooperazione ne è il tipico esempio. Ma difficilmente lo sviluppo è dato dal risultato ottenuto dalla somma dei progetti. E’ più verosimile che i territori si sviluppino per il concorrere di forze diverse che vanno dal capitale sociale agli equilibri eco-sistemici, dalle infrastrutture al patrimonio di conoscenze, dalla stabilità istituzionale al buon governo.

Torna dunque la domanda: è possibile imparare la solidarietà internazionale dal momento che non si tratta solo di una serie meccanicistica di regole ma una complessità di discipline, di visioni, di approcci?

La lezione più grande arriva, ancora una volta, dalle esperienze dirette di solidarietà internazionale: “fare” cooperazione, concretamente, significa entrare in relazione con un contesto Altro, intriso di complessità sul piano storico, geografico, politico, istituzionale, sociale, economico, ambientale. Un contesto vivo, dinamico, dove esistono relazioni di potere che è necessario conoscere, per potersi inserire, per creare un proprio spazio di azione, collaborare con altri e quindi concorrere allo sviluppo di quel territorio. Si apprende a mettersi in gioco su più fronti, tematici e relazionali, a non avere sguardi troppo compartimentati sulla realtà ma a saper cogliere la ricchezza delle interdipendenze. Spesso, scontrandosi con i limiti, con la debolezza e con gli insuccessi, si apprende a ridimensionare la solidarietà stessa e a rileggerla in chiave più umana, talvolta faticosa e fallibile.

La formazione del Centro si propone di contribuire al consolidamento di competenze tra-

sversali, ovvero quella capacità di costruire nessi tra nozioni disgiunte, tra saperi disciplinari diversi, tra letterature e prassi, tra dimensione individuale e collettiva. La capacità dunque di tessere SI intrecciando fili molto diversi.

La trama è più un manufatto che un prodotto industriale. La conoscenza a cui guarda è frutto di un lavoro lento, paziente e costante. Fatto di sapere, di saper fare, di saper essere e di saper diventare.

Nessun percorso predefinito dal Centro, con tanto di altisonanti titoli di “sviluppatori” professionisti, ma l’opportunità di costruire percorsi diversi, di contribuire a tenere aperto il dibattito e alta l’attenzione, nonché di concorrere a ricostruire il tessuto delle relazioni, qui e nel mondo, nei pensieri e nelle pratiche e – soprattutto – a più mani.

** Editoriale in Tessere di solidarietà internazionale, Annual Report 2009, Settembre 2010.*

b. L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE SECONDO IL CCI: TRAIETTORIA E POSIZIONAMENTO

Il lento formarsi della consapevolezza di vivere in un mondo unico ed interconnesso e la coscienza dell'unità del genere umano è l'orizzonte culturale e valoriale entro il quale l'Unità Operativa CSG colloca la propria missione, interpretata in termini di sviluppo delle competenze necessarie per comprendere ed agire nella società globale. L'ipotesi fondamentale che guida il lavoro è che la "globalizzazione" o, come propone Ulrich Beck (2013) "la cosmopolitizzazione", non è più o non è solo una scelta consapevole e volontaria di un'élite che si è identificata nella filosofia di Immanuel Kant o più recentemente in Jurgen Habermas (1998). Nella realtà di oggi, una cosmopolitizzazione *de facto*, si dispiega anche senza essere voluta e desiderata, sotto la superficie o dietro la facciata della persistente nazionalità degli spazi, delle giurisdizioni e delle etichette. Si estende dall'apice della società fino alla vita quotidiana nelle famiglie, nelle situazioni di lavoro e nelle biografie individuali, anche quando le bandiere nazionali continuano a sventolare e anche se si riaffermano con forza gli atteggiamenti di attaccamento alle identità nazionali. Si pensi all'incongruenza esistente fra processi sociali che nei fatti hanno una dimensione e portata globale, l'economia, la finanza o la comunicazione che dunque coinvolgono quotidianamente, in modo "orizzontale" e aperto gli individui negli angoli più remoti del pianeta e il fatto che i diritti e i doveri vengono invece distribuiti in modo gerarchico da organizzazioni territoriali escludenti. I soggetti esclusi o marginalizzati dalla distribuzione iniqua e geograficamente contingentata dei diritti chiedono di potervi accedere e lo fanno sia spostandosi sulla

mappa, migrando, sia esigendo cambiamenti dalle loro istituzioni di riferimento. E' sufficiente guardare al mondo del lavoro: le aziende transnazionali, cercando forza lavoro a minor prezzo, stanno esternalizzando posti di lavoro verso paesi esteri. Si produce dunque una cosmopolitizzazione forzata che accade senza essere desiderata e spesso senza essere vista sotto la superficie degli spazi nazionali, con impatti talora devastanti. Si pensi alla frammentazione interna alle comunità nazionali, diventate un terreno di battaglia che vede contrapporsi da una parte il riemergere dei localismi, dei fondamentalismi, delle xenofobie che chiedono una risignificazione in senso restrittivo della cittadinanza, e dall'altra le suggestioni e le istanze portate per esempio dai movimenti libertari, femministi, LGBT che reclamano un'apertura dei suoi confini verso spazi e possibilità ancora da esplorare.

In questo contesto, acquisire competenze "globali" o "cosmopolite" significa essere attrezzati ad affrontare, senza irretimenti, il presente, abitare quest'epoca con consapevolezza - come cittadine, come lavoratori, come amministratrici pubbliche e decisori, a sviluppare una "agency" qualificata nei singoli e nelle organizzazioni al fine di un miglioramento della società odierna: complessa, cosmopolita, globale.

A partire da questa visione, negli anni l'UO CSG ha letto nell'ECG l'evoluzione dei pensieri e dei paradigmi che attengono alla formazione alla cooperazione internazionale. Al di là della generale indefinitezza del termine, variamente ricondotto ad esperienze di educazione allo sviluppo, interculturale, alla cittadinanza, all'ambiente, esiste infatti sostanziale accordo tra chi si avvicina al tema all'interno della comunità educante o per motivi di ricerca o con riferimento alle dichiarazioni internazionali.

L'UNESCO è la principale autorità in materia, sin dal 1974 quando ha pubblicato la Raccomandazione sull'educazione per l'intesa internazionale, la cooperazione e la pace e l'istruzione relative ai diritti umani e alle libertà fondamentali. L'UNESCO definisce l'ECG come l'insieme di conoscenze, atteggiamenti, abilità, competenze che fanno di ciascuna persona un cittadino "globale". Ciò che caratterizza l'essere "globale" è ancora lontano dall'essere identificato e univocamente riconosciuto, tuttavia si dà per assunto che abbia a che fare con una percezione del mondo allargata, con il concepire e il vedere "altri", diversi da sé, come portatori di cultura, interessi e diritti, con il cogliere gli effetti di azioni individuali (le proprie *in primis*) a livello non esclusivamente micro ma in quanto parte di un sistema fortemente intrecciato. Questa visione fa dell'ECG una "tensione educativa" che è allo stesso tempo espressione e necessità delle società contemporanee complesse. Perché l'ECG presuppone la possibilità e l'effettiva immersione di ciascun individuo, seppur in misura diversa, in un sistema di interazioni globali e continue e quindi in una condizione potenziale di apprendimento permanente. Non è difficile cogliere in queste caratteristiche i profondi nessi e i tratti comuni all'ECG con quelli della cooperazione internazionale intesa in senso lato, come opportunità di reciprocità, com'è stata interpretata e praticata negli anni dal Centro attraverso le proprie attività.

Dal 2015 il Centro (CFSI e poi U.O. CSG) ha pertanto scelto di rivolgere crescente attenzione all'ECG per gli elementi di assoluta rilevanza e di carattere sostanziale che introduce nella formazione alla cooperazione internazionale: primo fra tutti, un salto di paradigma da una visione

dell'incontro con l'Altro mossa da un sentimento di vicinanza rispetto ad una situazione di bisogno o disagio, ad una basata sulla condivisione di una comune condizione di cittadinanza, con annessa titolarità di diritti e doveri. Un riconoscere quindi centralità alla cittadinanza in quanto tale in una relazione di scambio, non di aiuto, tra persone. Questo ribaltamento della prospettiva ha conseguenze importanti anche sulla formazione, a partire dalle destinatarie cui si rivolge: l'ECG non è un sapere per addetti ai lavori, o per poche elette, o per appassionati. E', per definizione, un sapere di tutte e tutti. E non è più oggi nemmeno opzionale: è una condizione del vivere nelle società complesse del terzo millennio.

L'opportunità di orientare in modo sostanziale il lavoro del Centro attorno all'ECG si presenta concretamente nel 2012 quando, all'interno di uno spazio formativo laboratoriale (CFSI, 2012-2013), le organizzazioni di cooperazione internazionale presenti raccolgono la sfida di ideare insieme un progetto di educazione globale da sviluppare nella scuola trentina, che possa essere presentato all'interno di un bando DEAR⁴. Tale sfida incontra il supporto dell'autorità locale, la Provincia autonoma di Trento, che insieme al Centro accompagna l'elaborazione e la stesura di un progetto triennale finalizzato all'introduzione dell'ECG nel curriculum scolastico del primo ciclo di istruzione: è l'origine di "*Global Schools*" (Box 4).

⁴ Draft Project Profile Form "Project name: Integrazione nei curricula scolastici di competenze per la cittadinanza globale".

Box 4

Progetto europeo “*Global Schools: il mondo entra in classe*”

Il progetto *Global Schools* si sviluppa nel triennio 2015-2018 con finanziamento della Commissione Europea sulla linea “DEAR - *Development Education and Awareness Raising*”. Combinando ricerca, formazione e scambio di pratiche, il lavoro si propone di integrare l’ECC nelle politiche e nella didattica delle scuole del primo ciclo di istruzione. Più in generale, il progetto persegue un cambiamento culturale nel mondo della scuola e nella società per crescere una nuova generazione di cittadini mondiali mossi dai valori di solidarietà, uguaglianza, giustizia, inclusione e cooperazione. Il progetto coinvolge 17 partner in 10 Paesi, 6 enti associati, 182 scuole, 3.000 insegnanti (in servizio e studenti *pre-service*), più di 500 portatori di interesse in tutta Europa, oltre 23.000 persone (adulti e bambini) con eventi scolastici, seminari nazionali e internazionali e molto altro. Il partenariato europeo è composto da enti locali, organizzazioni della società civile, centri di ricerca e istituti di formazione superiore.

La Provincia autonoma di Trento è la coordinatrice del progetto. In Italia, il lavoro si realizza in Trentino e nelle Marche. In Trentino, il CCI è il partner tecnico incaricato, oltre che dell’attività di ricerca, dello sviluppo delle risorse didattiche e della progettazione e realizzazione della componente formativa rivolta al territorio. Nelle Marche, tale attività è sviluppata dalla Ong Comunità Volontari per il Mondo, con il supporto della Regione Marche.

Tra le varie attività, quella della formazione docenti è senza dubbio la più significativa, in termini di risorse investite e di partecipazione attiva dei destinatari, tanto da divenire l’asse portante del lavoro. Rileggere i curricoli scolastici alla luce dell’Educazione alla Cittadinanza Globale diviene dunque la finalità della formazione docenti in Trentino e nelle Marche, nel rispetto dei diversi contesti normativi, dell’elaborazione di pensiero, di metodologie e strumenti, che caratterizzano la storia della cultura educativa di questi due territori. Il CCI per il Trentino e CVM per le Marche

diventano i centri direzionali della formazione, che procede in parallelo, intersecandosi in più occasioni attraverso momenti di incontro, confronto, condivisione.

Sia il Trentino che le Marche assumono come riferimento per il lavoro il documento UNESCO “*GCE: Topics and learning objectives*” del 2015 e focalizzano l’attenzione dei docenti sulla costruzione di percorsi di senso che abbiano un respiro più ampio: le Unità di Lavoro (UdL) per il Trentino e le Unità di Apprendimento (UdA) per le Marche. La differenza terminologica implica una differenza negli approcci adottati dai due gruppi di lavoro: mentre il Trentino promuove la rilettura delle competenze disciplinari in ottica globale, quindi integrando trasversalmente l’ECG nei percorsi educativi, le Marche, in un’ottica di ricerca-azione, orientano una riforma dei curricula nazionalcentrici attraverso la revisione epistemologica delle discipline. La diversità degli orientamenti si legittima per il carattere pionieristico del progetto *Global Schools*, che coglie le sfide del presente e chiama la scuola a riflettere e a esplorare territori sconosciuti dove trovare nuovi punti di riferimento.

Nel tempo, il progetto consente di sperimentare e consolidare un approccio multilivello che caratterizza anche successivamente il lavoro sul tema, proponendo una strategia che coinvolge non solo gli insegnanti ma anche le dirigenti scolastiche e gli Istituti nel loro complesso (la cui adesione al tema incide pesantemente sulla capacità e possibilità delle singole insegnanti di promuovere azioni di ECG), le famiglie (secondo la logica della “comunità educante”), organizzazioni della società civile, i livelli istituzionali competenti (locale, nazionale, internazionale).

Nell’ambito del progetto, una prima ricerca qualitativa ha consentito di analizzare le politiche educative esistenti in 10 paesi dell’UE selezionati allo scopo di verificare se, in quale misura e in che modo l’ECG sia integrata nell’istruzione primaria. La ricerca mette in luce il ruolo degli attori politici, non solo governativi, nella promozione e nell’attuazione delle politiche di ECG e nella facilitazione dei collegamenti tra attori (Global Schools, 2016).

Una seconda ricerca esplora le pratiche di formazione degli insegnanti già in servizio. L’attenzione è focalizzata su quali sono gli attori, le modalità e i luoghi in cui vengono fornite alle

insegnanti le capacità, le conoscenze e le competenze necessarie per integrare efficacemente l'ECC nel curriculum e nella pratica dell'insegnamento. Si osservano quattro casi: Austria, Repubblica Ceca, Irlanda e Italia (Tarozzi e Inguaggiato, 2018).

Al livello delle politiche nazionali a supporto dell'ECC, il progetto ha avuto (e ha tuttora, a conferma della sostenibilità nel tempo dell'azione avviata) un ruolo significativo nella fase di stesura e implementazione della "Strategia nazionale per l'Educazione alla Cittadinanza Globale".

Al livello delle politiche locali, uno degli esiti del progetto è la modifica alla Legge Provinciale sulla scuola (L.P. n. 5/2006) che, all'art. 2 comma f., introduce il termine "globale" a connotare l'azione di educazione alla cittadinanza, ricompresa tra le finalità della scuola trentina¹. Tale esplicita disposizione richiama pertanto formalmente gli insegnanti ad una azione concreta e li legittima ad introdurre, all'interno dei propri curricula, l'insegnamento e l'apprendimento di competenze di cittadinanza globale.

¹ Tra le finalità del sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino è stato inserito il seguente obiettivo: "educare ai principi della vita, della legalità e della cittadinanza responsabile, della pace, della solidarietà e della cooperazione anche internazionale, rafforzando nei giovani la dimensione globale della loro cittadinanza".

Il progetto *Global Schools* contribuisce, a partire dal 2015, a diffondere tra le docenti l'ottica dell'UNESCO, secondo la quale la scuola diventa il luogo privilegiato del cambiamento e dell'innovazione per affrontare le sfide globali dei nostri giorni: le migrazioni, la sostenibilità ambientale, la questione di genere, il dialogo tra culture e religioni, l'eredità del colonialismo, la *governance* globale, la questione della cittadinanza, il caos climatico, i diritti umani, la legalità, le disuguaglianze. Questi temi, per altro sostenuti anche dall'Agenda 2030, sono universali e riguardano tutti gli abitanti del nostro pianeta per cui non devono essere affrontati a scuola come campagne di sensibilizzazione, ma come nuclei fondanti interdisciplinari dei nuovi curricula attraverso cui promuovere una cultura della complessità, utile a interpretare e governare la realtà locale dei nostri giorni.

Gli obiettivi educativi a sostegno dell'ECC devono attraversare tutte le dimensioni della persona, per cui l'attenzione verso il cambiamento coinvolge non solo la sfera cognitiva, ma anche quelle affettiva e comportamentale all'interno di una formazione "integrale". Cervello, cuore e azioni sono chiamati a interagire per il successo della nuova finalità educativa che supera tutti gli etnocentrismi e costruisce una cittadinanza planetaria con la presa di coscienza legata al senso "di appartenenza a una grande comunità e ad una comune umanità. Essa si concentra sull'interdipendenza politica, economica, sociale e culturale e sull'interconnessione tra il livello locale, nazionale e globale" (UNESCO, 2015).

Il documento dell'UNESCO precisa, inoltre,

che tale finalità educativa deve attraversare le politiche e i programmi educativi, nonché l'insegnamento e l'apprendimento per cui è ineludibile una revisione dei testi scolastici esistenti, dei quadri concettuali, degli approcci metodologici, dei curricula scolastici. Si tratta di avviare una rivoluzione pedagogica basata sulla riforma del pensiero e delle categorie concettuali, chiamate a fornire alle nuove generazioni gli strumenti di lettura e di azione per poter affrontare le sfide globali del III Millennio.

Le categorie alle quali si richiama nel documento dell'UNESCO sono quelle indicate anche dal Consiglio d'Europa nei documenti "Competenze per una cultura della democrazia" (Consiglio d'Europa, 2016) e "Linee Guida per l'educazione alla cittadinanza globale" (2008, aggiornate nel 2019):

- la **transcalarità**, ossia lo studio dei fenomeni attraverso l'utilizzo di diverse scale geografiche e relative analisi che procedono dal locale al nazionale, al continentale, al globale e viceversa o, meglio ancora, che tendono a mettere in evidenza le interconnessioni che, seppur scaturenti da un solo fenomeno, legano differenti spazi (comprendere l'immigrazione locale in termini transcalari, ad esempio, significa dover ricorrere alla scala continentale e/o globale; viceversa i grandi fenomeni globali quali ad esempio il cambiamento climatico hanno ricadute continentali, nazionali, locali, ognuna riconducibile al fenomeno complessivo e ognuna contemporaneamente dotata di una sua specificità);
- la **trasformazione/processualità**, vale a

dire il riconoscimento del cambiamento, della trasformazione continua e dinamica degli elementi della realtà come chiave di lettura dell'esistente che attesta l'originalità di ogni processo e la sua potenziale modificabilità, reversibilità;

- la **cronospazialità**, ossia la presa in considerazione di fenomeni e processi cogliendo il loro evolversi nel tempo e nello spazio;
- la **discontinuità**, che si sostanzia nella consapevolezza della mancata linearità positiva dello sviluppo dei fenomeni per cui la loro evoluzione non sempre è necessariamente migliorativa né irreversibilmente peggiorativa;
- il **decentramento**, la decolonizzazione, la pluralità dei punti di vista, l'empatia, la mens critica, tutti elementi che tendono a promuovere l'assunzione di uno sguardo integrato, complesso, e ciò nella consapevolezza che esistono tante modalità di rapportarsi all'esistente, così da ritenere inevitabile evocare contemporaneamente le diverse posizioni e situazioni in gioco;
- l'**interdipendenza**, ossia la visione olistica e la consapevolezza delle connessioni che legano la parte al tutto e viceversa in una realtà intersistemica;
- la **responsabilità** e la **cittadinanza attiva**, secondo le quali ciascuno è responsabile nei confronti di tutti gli altri in una realtà a dimensione planetaria basata sul senso della solidarietà, della cooperazione, della negoziazione e condivisione in linea con il principio africano dell'*ubuntu* il cui significato si traduce nel motto "io sono ciò che sono in virtù di ciò che tutti siamo".



Global Schools is a European project that brings together research, policy and teaching practice to foster Global Citizenship Education (GCE) in primary schools.

Research question

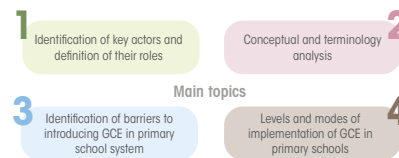
A comparative study aimed at analysing existing educational policies to ascertain **whether GCE is integrated in primary education** in 10 selected EU countries

Data



Methodology

- In each country, researchers drafted a country policy analysis on GCE implementation and terminology, grounded in normative and recommendatory policy documents' analysis
- A thematic analysis (Braun and Clarke, 2006) of the 10 country reports was carried out using an inductive approach, based on grounded theory (Tarozzi, 2015 - Charmaz, 2014)
- A data-driven codebook was developed
- Four macro-themes emerged:



Findings

- **GCE is not fully integrated** in the 10 countries observed, however a global perspective is growing in teaching and learning
- GCE encompasses a **non-neutral** political and **ethical perspective**
- **Political actors** – international agencies, national and local institutions, and NGOs – play a crucial role in implementing GCE policies
- At national level, the main institutions are **the Ministry of Education and the Ministry of Foreign Affairs**
- **NGOs have been fundamental** in promoting the concept and innovating practices of GCE
- GCE is not everywhere the official term. The **terminology** used reflects the history, will and political discourse **in each country**
- **Barriers to introducing GCE** at school are connected to: attitudes, curriculum, teachers' training, resources, as well as system structures
- The **modes for GCE implementation** were grouped in 3 policy clusters

Read full report at www.globalschools.education/Activities/Research

For effective GCE policies



Figura 2 - Il progetto *Global Schools*.

4. APPROCCIO METODOLOGICO ALL'IMPLEMENTAZIONE DI UN'EDUCAZIONE PER UNA CITTADINANZA GLOBALE. TEORIA E PRATICHE PER UNA FORMAZIONE TRASFORMATIVA

L'esperienza non è ciò che accade a una persona. E' ciò che la persona fa con quel che gli accade.

Aldous Huxley

a. IL LAVORO FORMATIVO IN SINTESI

La progettazione formativa dell'Unità Operativa CSG si sviluppa in dialogo con il territorio attraverso la formulazione di ipotesi: le domande e le proposte che il territorio e le persone esprimono vengono raccolte, interrogate e scomposte così da costruire gli obiettivi e i contenuti da trattare, i risultati attesi, i processi e le dinamiche d'aula, affinché le partecipanti possano acquisire saperi e competenze diverse, il più possibile "utili" alla loro vita, alla loro attività e all'esercizio della cittadinanza attiva. A partire da queste visioni e ipotesi, CSG ha costruito nel tempo un'ampia offer-

ta di proposte formative: rivolte ad adulti e a giovani, su contenuti nuovi o più tradizionali con funzione di primo avvicinamento e orientamento, con maggiore attenzione a saperi più teorici o enfatizzando la pratica e la sperimentazione, rivolti al territorio locale o a partecipanti provenienti dal resto d'Italia o da altri paesi.

Le azioni formative intrecciano professionalità e settori di intervento diversi (sociale, cooperazione internazionale, attivismo di base, giornalismo, *policy making*, sanitario, accademico, educativo e molti altri), talvolta come esito di una progettualità propria di CSG, in molti altri casi (nume-

ricamente crescenti e più rilevanti), a partire da stimoli da parte di soggetti terzi a cui CSG mette a disposizione un servizio di consulenza alla progettazione ovvero interventi in chiave di docenza, formazione, facilitazione, coordinamento formativo. L'azione formativa assume inoltre le forme dell'*e-learning* e dei corsi *blended*, così come dell'accompagnamento di giovani in servizio civile, alternanza scuola-lavoro o in tirocini formativi, oltre che dell'orientamento, consulenza e facilitazione, prevalentemente a favore di operatori e organizzazioni della società civile su oggetti diversi (progetti di cooperazione, integrazione, animazione di comunità, processi organizzativi, sviluppo di partenariati).

Strettamente collegato alle attività formative e ai temi di interesse del CCI, il Centro Insegnanti Globali (CIG) è stato costituito all'interno dell'U.O. CSG nel corso del 2018 e offre consulenza, corsi di formazione, materiale didattico e opportunità di networking ad insegnanti, educatori e operatori della società civile, interessati ad esplorare una didattica rinnovata, fondata sull'approccio proprio dell'ECG. Il numero sempre crescente di insegnanti e scuole coinvolte nelle attività del CIG, unitamente alla consolidata esperienza in ambito di ECG, aprono molti spazi di lavoro e sono segnale di un interesse diffuso verso questo approccio pedagogico, incardinato sul riconoscimento delle differenze, così come sulla comprensione dei legami tra fenomeni locali e questioni globali.

Nei dieci anni di operatività (2008-2018), il Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale/Unità Operativa CSG ha formato circa 10.000 persone attraverso più di 350 progetti formativi. Le attività di sensibilizzazione alla cittadinanza hanno raggiunto circa 30.000 persone.

b. LA FORMAZIONE SECONDO L'UNITÀ OPERATIVA COMPETENZE PER LA SOCIETÀ GLOBALE: TRAIETTORIA E POSIZIONAMENTO

Formare significa accompagnare le persone, i gruppi e le organizzazioni ad apprendere per cambiare, per meglio raggiungere i propri obiettivi e i traguardi organizzativi che si propongono in rapporto al contesto.

Formazione e ricerca producono conoscenza e moltiplicazione di saperi: beni immateriali che assumono concretezza attraverso le trasformazioni che i nuovi saperi generano nella testa e nei comportamenti delle persone e nelle organizzazioni.

Lo sviluppo di capacità, ovvero la condizione di poter esprimere al meglio le proprie potenzialità e abilità, è ormai universalmente riconosciuto come l'indicatore più significativo per la valutazione del "ben-essere". Agenzie internazionali come United Nations Development Programme (UNDP) hanno sostanzialmente rivisto il tradizionale approccio allo sviluppo considerando centrale lo sviluppo di capacità da parte degli individui al fine di ottenere dei cambiamenti reali nelle società⁶.

La formazione concorre a questo tipo di cambiamento, al contempo individuale e sociale.

Dare concretezza ad un'azione formativa che si propone di fornire strumenti (cognitivi e operativi) per affrontare con consapevolezza e competenza la complessità dei contesti contemporanei presuppone l'adesione ad una teoria della formazione che la interpreti in chiave "trasformativa", che guardi cioè al suo

5 "Esistono sei pilastri fondamentali dello sviluppo umano: equità, sostenibilità, produttività, *empowerment*, cooperazione e sicurezza. [...] L'*empowerment* è la libertà delle persone di influenzare lo sviluppo e le decisioni che influenzano la propria vita" *What is Human Development?* - *Human Development Report*, <http://hdr.undp.org/en/content/what-human-development>

potenziale di cambiamento individuale, organizzativo e sociale. In altre parole, capace di lavorare non solo sul piano cognitivo (del sapere), ma anche esperienziale (del saper fare) e relazionale (del saper essere), fino al saper diventare: ovvero sulla potenzialità del cambiamento; pervasiva al punto da intercettare le zone d'ombra, le aree di intersezione dei nostri saperi in cui risiedono credenze, abitudini, atteggiamenti così da innescare movimenti profondi capaci di generare un agito diverso (Figura 3).

L'intera azione formativa dell'Unità Operativa CSG è pertanto basata su approcci funzionali ad attivare il ruolo trasformativo della formazione, finalizzato all'empowerment e al cambiamento. Quest'ultimo aspetto sottende tutta la progettazione formativa, per cui finalità della formazione è di interrogare costantemente il sapere acquisito e fare in modo che le persone si pensino come soggetti in apprendimento continuo (*lifelong learning*). Nell'essere trasformativa, la formazione diviene ausilio permanente a servizio di una vita consapevole nella costante tensione verso la comprensione del sé, principale strumento di comprensione del mondo.

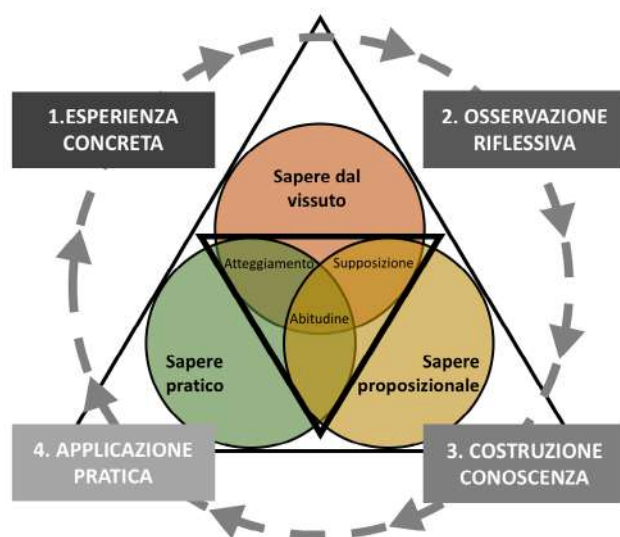


Figura 3 - Modello di apprendimento esperienziale partecipativo - Escuela para el Desarrollo, Perú.

c. MATRICI STORICHE E TEORICHE DI RIFERIMENTO: APPROCCIO PSICOSOCIALE E APPRENDIMENTO DALL'ESPERIENZA⁷

Le matrici storiche: cenni. Storicamente la formazione degli adulti (andragogia) nasce e si sviluppa, in maniera strutturata a partire dal secondo dopoguerra, nelle imprese. In particolare, si passa dall'addestramento e formazione professionale degli anni '40-'50 del Novecento, ai primi programmi di formazione per il *management* (anni '50-'60)⁶. E' tuttavia nel decennio successivo che si costituiscono i primi centri di formazione (Fiat, Montedison) e le prime associazioni di formatori (AIF). Successivamente i programmi di formazione si estendono alle società di servizi e ai soggetti istituzionali; con il superamento del modello industriale, l'espansione del terziario e l'accento sui processi di innovazione culturale, sociale, tecnologica, la *mission* formativa diviene lo sviluppo del capitale intellettuale: gli anni '90 registrano il moltiplicarsi delle iniziative formative e lo sviluppo delle politiche, soprattutto europee, sull'apprendimento in contesti non formali e informali (Cedefop, 2016).

In generale quindi, la formazione degli adulti si colloca in un campo di attività "educative" extra o post formali che i) si rivolgono a soggetti adulti

⁶ Questo capitolo è stato scritto attingendo al contributo di Silvia Nejrotti, formatrice, consulente ed esperta di processi organizzativi, guida e ispiratrice della visione e della pratica di una formazione trasformativa.

⁷ John Dewey (2008) già all'inizio del secolo sostiene che la formazione degli adulti si svolge attraverso l'esperienza; più tardi sarà Malcom Knowles (2008) ad approfondire gli studi sull'educazione degli adulti e a diventare il fondatore dell'andragogia e del modello andragogico (F. Elwood, M. Knowles, Holton III, R. Swanson, 2008). In tempi più recenti autori come Erik Erikson (1950) con la teoria sullo sviluppo psicosociale e Jack Mezirow (2000) con il modello del *Transformative Learning*, apportano ulteriori importanti contributi all'educazione degli adulti.

già impegnati (o da avviare) nella vita professionale, ii) hanno come referente il mondo del lavoro e delle organizzazioni e iii) si propongono, nei concreti contesti in cui vengono realizzate, finalità di apprendimento che riguardano, al tempo stesso, le dimensioni cognitive, esperienziali e relazionali degli attori implicati.

L'approccio psicosociale: l'individuo nel contesto. Ulteriore riferimento teorico fondamentale per lo sviluppo della pratica formativa dell'Unità Operativa CSG è l'approccio psicosociale nell'attenzione che esso dedica alle interazioni dell'individuo nei gruppi e nelle organizzazioni e all'elaborazione di interventi sul loro funzionamento (Lewin, 1951 e Anzieu, 1968 in Quaglino et. al, 1992; Moreno, 1973; Enriquez, 1997; Ardoino, 2005).

Nella prospettiva dell'approccio psicosociale la formazione ha la funzione di elaborare risposte e significati in contesti organizzativi contingenti e le figure della formazione intervengono nelle organizzazioni con un'azione prevalentemente di tipo consulenziale, lavorando soprattutto con piccoli gruppi e accettando che i partecipanti siano attori della e nell'azione formativa.

Tale approccio evidentemente ribalta la logica pieno/vuoto, docente/discente a favore di un apprendimento inteso non come circolazione o accumulazione di conoscenza, ma come sviluppo e crescita.

I partecipanti determinano gli esiti della formazione per la specificità dei percorsi, la casualità degli apprendimenti, la disomogeneità dei saperi. Alle figure della formazione è richiesto non solo di distaccarsi dai contenuti di cui sono portatrici per incontrare il soggetto nel processo di apprendimento, ma anche di considerare il contesto esterno in cui è nato il progetto di formazione e in cui esso assume senso.

L'apprendimento dall'esperienza. Il ribaltamento della logica docente/discente ha come ulteriore e sostanziale implicazione il rilievo attribuito all'esperienza dei soggetti in formazione: fare formazione è un lavoro su rappresentazioni e connessioni; il metodo è l'induzione e non la deduzione: si fa riferimento al sapere acquisito attraverso l'esperienza per procedere verso la generalizzazione; al centro vi è la persona in un percorso di apprendimento e le figure della formazione negoziano obiettivi, contenuti e metodi⁹.

L'esperienza è significativa in un duplice senso: in primo luogo con riferimento alle esperienze e alle pratiche individuali che, se opportunamente indagate, divengono imprescindibile fonte di apprendimento; in secondo luogo e nella cornice di una teoria dell'apprendimento che approfondisce i meccanismi attraverso cui si apprende, con riferimento all'approccio della pedagogia esperienziale che pone al centro l'esperienza vissuta come spunto per trarne indicazioni utili alla pratica. Nel primo caso la pratica è l'oggetto di un pensiero e di un'azione riflessiva, nel secondo caso l'esperienza è uno strumento formativo, sempre in una logica di osservazione -astrazione-applicazione.

Il campo di studi sulle pratiche di pensiero riflessivo che, a partire da un'interrogazione riflessiva dell'esperienza, si propongono di offrire orizzonti di senso e di orientare l'azione in contesti complessi, non solo recupera il valore dei saperi "situati"¹⁰ nelle

8 Nella prospettiva della mediazione e della ritrovata centralità del soggetto in formazione, è interessante richiamare qui la funzione del "patto formativo" che, in apertura dell'azione formativa, esplicita le ipotesi relative al processo di apprendimento atteso, riconoscendo uno spazio di negoziazione tra figura formativa e partecipante.

9 "L'espressione 'Saperi situati', [...] racchiude [...] l'impegno a partire da sé in processi di conoscenza orientati alla condivisione di saperi radicati nei corpi, coscientemente parziali e contestuali, aventi la forza di costruire il senso di una umanità comune, non organizzata secondo assi di dominio", Laboratorio di ricerca partecipata Saperi situati, Università di Verona, Dipartimento di Scienze Umane.

persone e nei contesti, ma offre anche interessanti spunti per la progettazione di spazi formativi, in particolare per operatori e “pratici”, in cui “al pratico è chiesto di essere non consumatore ma elaboratore di sapere” (Mortari, 2012), di divenire cioè artefice del proprio apprendere e del proprio agire. In ciò egli è chiamato ad assumere una primaria responsabilità di “cura di sé”, intesa nel senso di “prestare attenzione a sé, assumendo se stessi come oggetto di conoscenza” (Mortari, 2012).

Allenare tale pensiero riflessivo diviene allora un’azione utile per trasformare l’esperienza in competenza, ovvero per trarre indicazioni che abbiano ricadute concrete sull’azione, conducendo ad una maggiore efficacia dell’azione stessa.

La pedagogia esperienziale, per l’applicazione che essa trova nella pratica dell’Unità Operativa CSG, ha in Kolb (1984)¹¹ il suo principale riferimento laddove egli insiste sulla imprescindibile integrazione tra teoria e pratica ai fini dell’apprendimento e sull’azione di facilitazione e potenziamento prodotta dalle dinamiche di gruppo, in cui l’apprendimento nasce dal confronto tra le esperienze vissute dal gruppo e le conoscenze teoriche. Il *Learning Circle* (ciclo dell’apprendimento) prospettato da Kolb (e Lewin), fulcro su cui si basano le teorie successive sull’*Experiential Learning*, inizia e termina con la concreta esperienza che costituisce sia la spinta sia lo scopo del processo. La concreta esperienza passa attraverso l’osservazione e la riflessione e utilizzando le teorie giunge, con la sperimentazione, a tradurre la riflessione in azione e quindi in esperienza. L’aderenza all’approccio della pedagogia esperien-

ziale incoraggia l’utilizzo di metodologie attive, che consentono ai partecipanti di fare esperienze durante il percorso formativo stesso, perlopiù all’interno di spazi semi- o destrutturati e laboratoriali che affiancano, a contributi teorici veicolati nella forma della lezione, momenti in dinamica attraverso esercitazioni, lavori in gruppo, simulazioni, giochi di ruolo o strumenti più innovativi e sperimentali orientati ad attivare il pensiero critico e le competenze di *problem solving* (Box 5).

In un processo di apprendimento fondato sull’esperienza le figure della formazione assumono prevalentemente un ruolo di facilitazione e mediazione, di stimolo alla riflessione, di diluizione dei momenti di blocco e *impasse*, in un percorso che è scoperta e co-costruzione di apprendimento, moltiplicazione dei punti di vista e delle opzioni, costruzione di un sapere più articolato e ricco perché frutto di un lavoro dialogico. La pratica formativa consente così di sperimentare come da ogni interazione derivi una crescita reciproca e reale non solo per chi partecipa alle azioni formative, ma anche per chi le conduce e per chi progetta la formazione, poiché l’incontro genera spesso una “co-evoluzione creativa” che trasforma la realtà e che diviene base per l’elaborazione di un nuovo sapere che emerge dalla condivisione delle esperienze.

10 Nella sua definizione di *Experiential Learning*, Kolb (1984) delinea il percorso di apprendimento come formazione continua dell’individuo. Cogliendo le connessioni tra educazione, lavoro e sviluppo della persona, le esamina in modo critico al fine di offrire un sistema di competenze che, attraverso metodologie esperienziali, porti all’elaborazione di obiettivi educativi aderenti al reale mondo del lavoro.

Box 5

La pedagogia esperienziale nelle attività formative di CSG

Il carattere laboratoriale dei corsi è molto apprezzato dagli insegnanti in quanto gli strumenti adottati nella formazione innescano riflessioni sulla propria esperienza passata e sul proprio lavoro, rendendo inoltre il corso più spendibile. Ma sono innumerevoli le azioni formative di CSG, in particolare rivolte a giovani e operatori, che propongono modalità laboratoriali di formazione:

Corso **(S)Cambiare Opinioni**: i partecipanti sono invitati a riflettere sulle proprie attività *online* rivisitandole, così da approfondire tematiche specifiche (*hate speech*).



Summer School **Comunità e sviluppo locale** (in collaborazione con OCSE Trento e Università di Medellín, Colombia) interamente costruita intorno al ciclo della pedagogia esperienziale: in ognuna delle dieci giornate di corso i partecipanti fanno esperienza del ciclo di Kolb nella sua interezza visitando o incontrando una realtà del territorio trentino, che viene analizzata nei suoi fattori di sviluppo locale per trarne indicazioni astratte, le quali vengono quindi messe in relazione con i progetti e contesti di provenienza dei partecipanti. Nelle due settimane intensive di lavoro, i partecipanti producono in questo modo una rielaborazione del progetto iniziale.



Honours Programme Talete (in collaborazione con l'Università di Trento): la componente formativa e di orientamento accompagna gli studenti in una meta-riflessione sull'esperienza che stanno vivendo e sullo sviluppo di determinate competenze (tra cui *leadership*, *project management*, capacità di gestione dei conflitti).

Talete offre un percorso formativo professionalmente qualificante parallelo al corso di laurea magistrale con un preciso riferimento alla tradizione anglosassone degli honours programme. La proposta è rivolta agli studenti di ingegneria e sociologia dell'Università di Trento. Laboratori, corsi fondamentali e opzionali, mobilità internazionale collegata al progetto di laurea e tirocinio in azienda costituiscono l'ossatura di Talete.

L'impegno richiesto corrisponde a un totale di 24 CFU aggiuntivi rispetto alla formazione curricolare (5 mesi equivalenti di attività aggiuntive). Allo studente che completa la propria formazione curricolare con il percorso Talete viene attribuito un attestato nella forma della distinzione di merito - <https://www.cci.tn.it/CCI/Programmi/Talete>.



Dalla facilitazione all'accompagnamento: la dimensione temporale dell'apprendimento. La messa in campo di un'azione di facilitazione e mediazione (più che di "sola" trasmissione di conoscenza), dilata gli spazi del processo di formazione/apprendimento oltre l'aula, sia in termini spaziali che temporali.

Da un punto di vista operativo, ciò implica la strutturazione e la messa in campo di un servizio di accompagnamento, con intensità modulabile dall'orientamento alla consulenza, al *coworking*, finalizzato a sostenere e alimentare il processo di elaborazione e appropriazione dei contenuti della formazione.

Pensato non solo per gli operatori del mondo della scuola o della cooperazione internazionale, il lavoro di accompagnamento trova tuttavia in tale tipologia di partecipanti maggiori elementi di connessione (e ricaduta) con le pratiche, configurando spazi di riflessione, che in qualche modo evocano i "laboratori del pensare riflessivo", orientati a meglio comprendere e quindi ad intervenire sui processi di lavoro (Mortari, 2012).

Risponde ad un'esigenza di ampliare la durata temporale della formazione anche l'investimento sulla formazione a "distanza" (o *online* o *e-learning*) che consente i) una maggiore flessibilità di lavoro e la sperimentazione di nuovi approcci didattici; ii) la capitalizzazione e l'incremento progressivo dei materiali e degli strumenti di formazione, anche valorizzando quanto prodotto dai partecipanti; iii) una dilatazione spaziale del lavoro, permettendo di raggiungere nuovi utenti e nuove geografie.



Box 6

La pedagogia esperienziale. Apprendere dall'esperienza

Trento, 22-23 febbraio 2019



Gli insegnanti e le insegnanti durante il loro percorso professionale sviluppano numerose attività didattiche che spesso si concludono al suono della campanella. Come si può capitalizzare quanto fatto e come trarre gli apprendimenti dall'azione educativa?

Una possibile risposta può essere data dalla "Teoria dell'apprendimento esperienziale", secondo cui l'apprendimento è un processo in cui la conoscenza avviene attraverso la trasformazione dell'esperienza diretta, sia essa cognitiva, emotiva o sensoriale.

Il corso ha inteso fornire le basi teoriche della pedagogia esperienziale e rileggere le attività di Educazione alla Cittadinanza Globale sperimentate in classe dai docenti attraverso le fasi metodologiche della pedagogia esperienziale per trasformarli in apprendimenti.

Obiettivi del lavoro:

- Incoraggiare la riflessione su se stessi e sul proprio ambiente, valorizzando l'immagine di sé e dei fattori contestuali in grado di sviluppare cambiamenti
- Rileggere le attività di Educazione alla Cittadinanza Globale individuando possibili apprendimenti da proporre nei propri contesti.

Due elementi chiave emersi dal corso di pedagogia esperienziale

a cura di Davide Boniforti, formatore e psicologo di comunità, esperto in processi di sviluppo di comunità, facilitazione di gruppi, progettazione e pratiche partecipative *

Il primo elemento chiave è da individuare nel potenziale creativo, generativo, rispetto al tema della pedagogia esperienziale: le esperienze svolte offrono già molti spunti per procedere ad una loro applicazione in progetti che gli e le insegnanti potranno sicuramente mettere in campo.

Allo stesso tempo, è emerso un elemento di criticità in generale rispetto al tema e, in particolare, rispetto a quanto detto sopra: infatti, il potenziale individuato non è sempre condiviso all'interno del luogo di lavoro. Inoltre, si è suggerito di prevedere la possibilità di inserire questo tipo di progetti all'interno della propria didattica, senza che essi vengano considerati come qualcosa di più rispetto a quanto deve essere fatto. Dunque, si tratterebbe di non considerare questi progetti come attività aggiuntive, ma come possibilità per trasformare alcuni momenti in occasioni per poter fare esperienze didattiche diverse.

In ultimo, un elemento rilevante emerso è il potersi confrontare tra insegnanti, sia per le esperienze svolte sia per le prassi. La proposta è quella di cercare di avviare un dialogo tra insegnanti interessati, che possa inserire questo tipo di pedagogia all'interno di un istituto scolastico.

In questo modo si potrebbe avviare un processo di creazione di buone pratiche e opportunità per dare un valore aggiunto alla didattica.

* Metodi Asscom & Aleph, Milano, <https://www.retemetodi.it>

d. PROCESSO DI PROGETTAZIONE FORMATIVA: POSIZIONAMENTO E INTENZIONALITÀ

La formazione come processo di progettazione formativa. Una formazione così concepita richiede un pensiero complesso che si interroghi sull'insieme di condizioni (ipotesi, metodi, processi operativi) che consentono l'apprendimento (di conoscenze, competenze, abilità).

La formazione è quindi l'esito di un processo orientato a dare forma ad un'azione: un processo di progettazione, di ideazione e costruzione del lavoro formativo che si va a compiere, che fortemente risente delle caratteristiche del singolo (formatore/formatrice e partecipante) coinvolto nel processo, dei contesti organizzativi e dei contesti sociali che lo originano e lo determinano. In questo senso la formazione come prodotto è fortemente contestualizzata, originale e contingente, aderente cioè sia al contesto specifico (ancora: sociale, organizzativo, individuale) da cui sorge la domanda di formazione e in cui la formazione deve produrre i propri effetti, sia dal contesto in cui questa domanda viene assunta e lavorata attraverso il processo di progettazione formativa, che quindi si configura come l'insieme al contempo di contenuto (teorie sulla formazione e sui processi formativi e di apprendimento) e metodo (strumenti della formazione) e ne presuppone il contemporaneo presidio.

Posizionamento e intenzionalità formativa. La permeabilità del processo e del prodotto formativo ai contesti esterni esige un'azione di governo della progettazione che, oltre che rispondere a

condizioni minime di deontologia professionale, consente di garantire maggior efficacia all'azione formativa e tutela le figure formative coinvolte.

Tale azione di governo si traduce primariamente in due attenzioni/azioni cruciali: un'attenzione e un'azione di posizionamento del singolo (formatrice, coordinatore del progetto formativo, ecc.) rispetto all'oggetto e al tema della formazione e una successiva attenzione e azione in chiave di intenzionalità formativa.

Definire un proprio posizionamento significa guardare alla relazione tra il proprio essere formatrice/tore, il fare formazione e il contenuto della formazione: domande sulla propria identità e profilo professionale (cosa significa per il singolo fare formazione? Le proprie esperienze di vita come influenzano l'essere formatore?), i valori (quali valori e visione orientano la formazione?), le competenze (quali sono i propri punti di forza e debolezza?), i comportamenti (come si interpreta il ruolo di formatrice?), il contesto/l'ambiente circostante (in che modo il contesto organizzativo e sociale influenzano formatori e formatrici?) aiutano ad assumere una postura riflessiva e a riconoscere e costruire il proprio posizionamento ("Modello a cipolla", in Tarozzi e Inguaggiato, 2018).

La definizione del posizionamento attraversa temi/nodi chiave per chi fa formazione: l'identità (propria e organizzativa), i vincoli (la committenza e il mandato, le risorse, la mediazione tra gli interessi in campo), i ruoli e il potere, e chiede un atto di consapevolezza e responsabilità nelle scelte che si assumono.

La riflessione sull'intenzionalità formativa di un'azione conduce al cuore della progettazione poiché guarda al processo di produzione della

formazione e riguarda il meccanismo che collega il motivo (la domanda), al prodotto (l'azione formativa messa in campo), e all'esito (il movimento, il cambiamento atteso/generato) dell'azione formativa.

In altre parole, pone ad oggetto la relazione tra il posizionamento del singolo, lo sviluppo delle ipotesi formative e il prodotto formativo. Posizionamento e intenzionalità formativa consentono di costruire, di volta in volta, una risposta specifica e contestualizzata alla domanda su come si attraversa uno spazio formativo, data una domanda implicita o esplicita e un contesto: la formazione è una pratica, occorre dunque riflettere su che tipo di pratica si mette in campo nei diversi contesti, in particolare laddove l'intento è trasformativo e orientato al cambiamento.

e. FORMAZIONE COME AZIONE DIALOGICA: APPROCCIO MULTILIVELLO E SVILUPPO DI IPOTESI

Formazione come azione dialogica e approccio multilivello. L'accenno ai vincoli e alla costruzione dell'intenzionalità formativa suggeriscono che, per quanto il posizionamento si origini da un'azione auto-riflessiva e individuale, tutto il processo di progettazione formativa è un'esperienza che si dipana in una relazione dialogica con altri (persone, gruppi, contesti sociali, processi). Immersa nel tessuto delle relazioni, la formazione messa in campo si sviluppa attraverso lo scambio, la ricognizione di istanze, narrazioni e visioni del mondo più che nella pura invenzione del nuovo, ma non appiattita sul contesto o sull'esistente (pena il rischio fotocopia)¹²: c'è nel mezzo l'elaborazione e, proprio attraverso la relazione, l'ascolto attivo e non giudicante, permane lo spazio della produzione creativa (Sclavi, 2003).

Nel dialogo con altri si agisce dentro un vincolo di mediazione: il prodotto dell'azione formativa non sarà pertanto esattamente il prodotto di ciò che io ho in mente, ma sarà ciò che io ho in mente posto in connessione, quando non in divergenza

11 La raccolta dei bisogni, dei punti di vista, degli immaginari, delle aspettative è una fondamentale azione di progettazione formativa che accompagna, in misura variabile, i diversi progetti fino a divenire, in qualche caso e per "oggetti" di particolare rilevanza organizzativa, un vero e proprio progetto a sé: è il caso del lavoro sviluppato nel 2010 in "Quo Vadis" che, attraverso un OST (*Open Space Technology*) ha coinvolto decine di portatori di interesse nella definizione degli orientamenti strategici dell'allora CFSI, o dell'"Indagine sulla solidarietà internazionale trentina", sempre del 2010-11, che rilevando i tratti salienti del sistema degli operatori di cooperazione internazionale trentini è poi diventata essa stessa contenuto formativo (all'interno del percorso modulare "SI Parte - ABC Cooperazione Internazionale", sviluppato a partire dal 2012).

o differenza, con ciò che altri pensano.

I gruppi di lavoro/progettazione interdisciplinari e temporanei intrecciano una pluralità di prospettive e di voci che arricchiscono l'ideazione di ogni percorso formativo, determinando accuratezza nella selezione dei contenuti e nell'individuazione delle figure formative e degli strumenti. Essi agiscono pertanto un'azione di contenimento e/o di potenziamento, spesso contemporaneamente e su elementi diversi, costituendo così importanti risorse e strumenti di progettazione formativa.

La natura dialogica della progettazione formativa rappresenta quindi il presupposto metodologico di un approccio definibile come "multilivello" o "di sistema", reso possibile dall'autorevolezza e dalla credibilità maturate nel tempo dal Centro nel campo della formazione e tra gli addetti ai lavori. Agevolato dalla costruzione di alleanze e partenariati, l'approccio multilivello fa riferimento allo sviluppo di una strategia formativa multipla, rivolta contemporaneamente a diverse tipologie di *target* e finalizzata a trattare e diffondere un determinato contenuto (*set* di contenuti, tematici o metodologici) in modo articolato e sistematico, pervasivo e auspicabilmente più pregnante¹³.

12 Sono molti gli esempi di approccio multilivello adottati nel lavoro dall'Unità operativa CSG: oltre all'esperienza più strutturata che riguarda l'azione di formazione e sensibilizzazione ai temi dell'ECC sviluppata a partire dal progetto europeo DEAR *Global Schools* (Box 4), altri spazi di lavoro multilivello e multi-attore sono gli *Hub* tematici, ad oggi attivati sul tema della relazione *profit-no profit* per l'innovazione sociale e lo sviluppo (*ConnAction Hub*) e del supporto agli operatori di cooperazione internazionale. Ulteriore esempio di approccio multilivello è la realizzazione della ricerca valutativa sulle esperienze trentine di cooperazione decentrata ("Trentino Con", 2013) che ha trovato applicazione in ambito formativo in aula e ha originato azioni di *advocacy* a livello europeo e italiano a sostegno del ruolo dei territori e delle autorità locali nella cooperazione internazionale (interventi nelle Assise europee sulla cooperazione decentrata e nella conferenza *Africàés*).

Progettare la formazione attraverso ipotesi.

La progettazione formativa, dialogica, si sviluppa con andamento ricorsivo secondo alcune fasi: ricognizione, progettazione, realizzazione, valutazione/verifica.

La ricognizione apre all'esplorazione e successivamente all'individuazione di temi e problemi da affrontare con la formazione in un dato contesto; la progettazione segna il passaggio dalle idee all'idea che va realizzata, implicando il confronto con risorse e vincoli concreti e la messa in campo di elementi operativi; la realizzazione coincide con l'attuazione dell'iniziativa formativa e la messa in opera di quanto prefigurato; la verifica/valutazione consente l'attribuzione di valore di ciò che si è realizzato e orienta nella riprogettazione del lavoro.

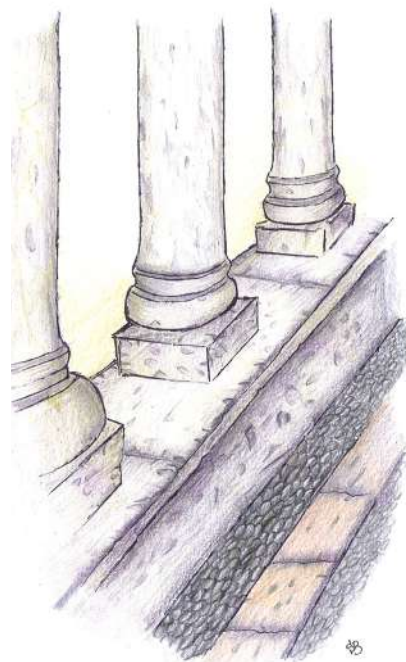
Se la formazione non è un costrutto lineare obiettivi-contenuti-metodi, ma costruzione di significati e apprendimenti in situazioni complesse, occorrono ancoraggi: le ipotesi formative. Intese non come assunti da dimostrare, ma in quanto idee (insiemi di idee) che orientano e muovono la progettazione formativa e la scelta degli strumenti, le ipotesi sono fortemente ancorate alla realtà perché formulate a partire da saperi pregressi e teorie, esperienze, testimonianze, analisi e osservazioni, di cui si è consapevoli grazie ad un lavoro auto-riflessivo sul proprio posizionamento, arricchite nel dialogo e nel confronto con altri, ma pur sempre temporanee, insature e da testare. Costruire ipotesi significa elaborare idee sui contesti sociali, sui contesti organizzativi, sulle persone e sui destinatari dei percorsi formativi, sui processi di apprendimento, sui temi/contenuti/problemi dei percorsi, sulle figure e gli strumenti della formazione.

Sviluppare ipotesi formative significa scegliere

un oggetto di lavoro ed elaborare una direzione prioritaria di investimento formativo ritenuta importante a partire da riferimenti esterni.

Rendersi responsabili delle ipotesi formative consente di individuare la specificità della formazione e di presidiare il processo formativo, senza “importare” acriticamente o passivamente i riferimenti culturali e operativi.

Lavorare per ipotesi avvicina la formazione alla ricerca e consente di leggere il dipanarsi del processo formativo ben oltre il momento performativo “d’aula”, collegandolo ad un pre-aula e ad un post-aula e rendendolo in sé un prodotto “unico”. Ragionare di formazione in termini di progettazione formativa consente quindi di guardare alla formazione come processo e non come mero prodotto: come sviluppo carico di intenzionalità trasformativa.



5. CASI STUDIO

Non tutto ciò che può essere contato conta e non tutto ciò che conta può essere contato
Albert Einstein

Non vediamo le cose come sono, le vediamo come siamo
Anaïs Nin

a. INTRODUZIONE AI CASI SELEZIONATI

All'interno dell'offerta formativa del CCI sono stati scelti alcuni progetti e percorsi formativi di promozione dell'ECC che, per le caratteristiche che presentano, sono particolarmente significativi. La loro analisi consente infatti di trarre indicazioni metodologiche utili a organizzazioni interessate a sviluppare iniziative sull'ECC, anche in contesti diversi.

I casi sono stati scelti in base ai seguenti criteri e con attenzione alla più ampia diversificazione possibile:

- ambito educativo: educazione formale e non formale. Le esperienze riportate riguardano sia contesti di educazione formale che contesti di educazione non formale;

- destinatari: le iniziative scelte hanno coinvolto insegnanti, cittadinanza, studenti della scuola primaria e secondaria;
- partenariato: sono stati scelti in alcuni casi progetti realizzati autonomamente dal Centro, in altri casi progetti il cui valore aggiunto è dato in maniera sostanziale dal partenariato messo in campo e dalle sinergie sviluppate tra i partner.

Con l'attenzione a salvaguardare la specificità dei diversi percorsi, la presentazione di ciascun caso è generalmente articolata in i) una breve scheda riassuntiva, ii) la descrizione analitica delle modalità con cui l'iniziativa è stata progettata, iii) realizzata e iv) valutata, sia internamente da parte dei promotori (il Centro e gli eventuali partner) sia, quando possibile, da parte delle e dei partecipanti.

b. I CASI

CASO 1: LE UNITÀ DI LAVORO (UDL) E LA TRADUZIONE IN ITALIANO DELLA GUIDA UNESCO SULL'ECC

TITOLO	PERCORSI DI EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE Moltiplicatori di cittadinanza
TIPOLOGIA	Corso e consulenza in aula
OBIETTIVO/I	Sviluppare strategie didattiche per: <ul style="list-style-type: none">- Rileggere i curricoli disciplinari integrando le competenze di ECC- Produrre Unità di Lavoro che affrontano temi e problematiche con uno sguardo transcalare e nella loro dimensione locale e globale- Sostenere l'apprendimento di studenti e studentesse rielaborando le questioni di attualità negli insegnamenti curricolari
DESTINATARI	Docenti "moltiplicatori" coinvolti nel progetto europeo <i>Global Schools</i> (Box 4) di scuola primaria e secondaria di primo grado. Per docenti "moltiplicatrici" si intendono le docenti che hanno già frequentato corsi di ECC e sperimentato con le proprie classi le attività ad essi collegate. Si tratta pertanto di docenti con competenze avanzate in materia di ECC in ambito di educazione formale
ATTIVITA'	Corso di secondo livello per insegnanti sull'ECC: 20 ore di aula seguite da una fase laboratoriale nelle classi con supervisione da parte delle facilitatrici
PARTNER	CCI, Provincia autonoma di Trento, 7 Istituti Comprensivi del Trentino (I.C. Mori-Brentonico, I.C. Rovereto Est, I.C. Rovereto Sud, I.C. Taio, I.C. Avio, I.C. Aldeno-Mattarello, I.C. Giudicarie Esteriori).

Le ipotesi. Nell'ambito del progetto *GlobalSchools* (Box 4) l'azione formativa è stata concepita su tre livelli: introduttivo (ai temi e ai metodi dell'ECG), avanzato (formazione destinata a insegnanti cosiddetti "moltiplicatori" e con *focus* sulle metodologie partecipative per l'ECG), di attivazione diretta degli/delle insegnanti con funzione di disseminazione "tra pari" all'interno dei rispettivi Istituti.

In generale, la progettazione formativa ha assunto le ipotesi fondamentali collegate alla riflessione sull'ECG, secondo cui le persone oggi vivono il processo di apprendimento in un contesto globale sempre più interdipendente, in ambienti ricchi di molteplici stimoli culturali, all'interno dei quali è difficile orientarsi. Le nuove generazioni hanno il diritto di crescere in una società che insegni loro a vivere e a saper costruire il futuro. L'ECG è una proposta educativa che favorisce un processo di apprendimento attivo delle dinamiche globali, sottolineando l'importanza di responsabilizzare i cittadini circa le proprie capacità trasformatrice a livello sociale, ambientale ed economico, e promuovendo un'interpretazione moderna e inclusiva della cittadinanza consapevole e delle competenze di cittadinanza attraverso lo sviluppo dell'idea di cittadinanza globale.

L'ECG è quindi una prospettiva educativa che sostiene un processo di apprendimento trasformativo alimentando in studenti e studentesse l'autocoscienza individuale e collettiva attraverso metodi partecipativi. Il compito del docente nel nuovo contesto globale deve rinnovarsi e includere un ruolo di mediazione, di sostegno, di accompagnamento, di stimolo per la formazione della persona e del cittadino.

La formazione si propone pertanto di supportare e valorizzare la professionalità delle docenti implementando le competenze relazionali e metodologi-

che per essere in grado di rispondere adeguatamente alle sfide che la complessità pone.

In questa cornice, si perseguono in generale i seguenti obiettivi formativi:

- Consapevolizzare i partecipanti sul profilo etico delle docenti e il ruolo della scuola in un contesto sociale complesso
- Presentare i fondamenti pedagogici e le metodologie dell'ECG in riferimento alla guida UNESCO "*Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento*" (si veda il riquadro n. 6)
- Individuare collegamenti con gli Obiettivi di Sviluppo Sostenibile per sviluppare proposte didattiche
- Promuovere l'insegnamento/apprendimento per competenze per implementare l'ECG nel curriculum disciplinare
- Promuovere l'approccio interdisciplinare per la promozione dell'ECG
- Sperimentare strumenti e ambienti di apprendimento dell'ECG
- Condividere esperienze e buone pratiche educative
- Individuare spazi e modalità di collaborazione con le organizzazioni della società civile per sostenere in sinergia l'implementazione dell'ECG

In particolare, la formazione dei "moltiplicatori" si sofferma sugli strumenti e le buone prassi per promuovere, all'interno delle classi, l'acquisizione di competenze per esercitare la cittadinanza in dimensione globale. Alcuni moduli formativi si concentrano pertanto sul consolidamento e l'approfondimento del lavoro di riflessione sulla pratica iniziato nei corsi introduttivi, recuperando il *format* per l'Unità di Lavoro (UdL) come strumento di declinazione dell'ECG nel curriculum disciplinare.

Il laboratorio "*Dal curriculum alla pratica in aula:*

la classe, palestra di cittadinanza” si sofferma sul lavoro d’aula, prevedendo la presentazione di alcune esperienze significative di docenti che negli anni hanno partecipato al progetto e introducendo un lungo lavoro di riflessione, progettazione, elaborazione finalizzato alla stesura di nuove e originali UdL. Il lavoro si articola in momenti d’aula comuni e attività nei singoli Istituti accompagnate da insegnanti esperte in ECG.

L’UdL viene scelta come strumento privilegiato di processo per più di una ragione: la possibilità che offre di realizzare un percorso condiviso di ampio respiro, al di fuori della logica dei percorsi “apri e chiudi” spesso delegati alle associazioni, la vocazione allo sviluppo di competenze, il richiamo all’integrazione tra i processi di insegnamento e apprendimento che si realizza nell’attività scolastica.

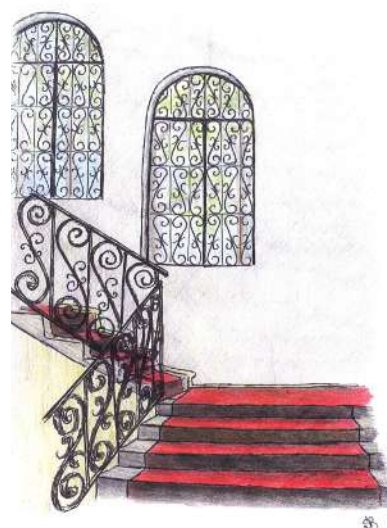
Il mandato di lavoro sulle UdL segue i seguenti criteri:

- chiarezza nella descrizione dell’attività
- coerenza tra gli obiettivi di competenza dichiarati e le azioni messe in campo
- centralità dell’alunno/a nel processo educativo
- integrazione dell’ECG nei curricoli disciplinari che metta in evidenza il profilo globale dei cittadini

Il *format* proposto fa riferimento ai Piani di Studio Provinciali nella declinazione delle discipline attraverso abilità e conoscenze, coniugandole con lo sviluppo delle finalità UNESCO e delle competenze europee per l’apprendimento permanente (Consiglio dell’Unione Europea, 2018).

Si tratta di uno strumento flessibile che parte dalla rilevazione dei bisogni delle alunne e della classe e che può essere utilizzato sia in fase di progettazione e realizzazione, ma anche per documentare e riflettere a fine attività. Tra i suoi punti di forza c’è l’esplicita intenzione di indirizzare i docenti verso il pensiero sistemico fin dalla motivazione formati-

va, chiedendo loro di avere uno sguardo transcalare nell’affrontare temi e problematiche in dimensione sia locale che globale, di guidarli verso il lavoro di rete non solo all’interno della scuola, ma anche con il territorio (associazioni, enti...), richiamandoli alla consapevolezza di dover lanciare il filo per tessere la trama di una comunità educante corresponsabile. È quindi uno strumento di consapevolezza e di intenzionalità che sostiene il lavoro per competenze a tutto tondo: mentre istruisco, educo alla cittadinanza, perché, come raccomandano i Piani di Studio Provinciali, l’educazione alla cittadinanza non è una disciplina, ma una cornice educativa trasversale a tutte le discipline ed è compito di tutte le docenti, nessuna esclusa.



Box 7

Le traduzioni di documenti UNESCO a supporto di ECG e prevenzione dell'estremismo violento.

Attraverso un accurato lavoro di rilettura e revisione linguistica per renderle aderenti agli originali nella forma e nelle sfumature di senso, nel rispetto dell'ampio e approfondito processo di consultazione che ne ha accompagnato la redazione in lingua inglese, il CCI ha promosso la fruibilità in ambito italiano di documenti UNESCO a supporto dell'ECG e della prevenzione dell'estremismo violento. La loro traduzione in lingua italiana è il frutto di una collaborazione consolidata tra il CCI e l'UNESCO.

La guida UNESCO “Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento” motore della formazione*. Tradotta in italiano dal CCI nel 2018, la guida UNESCO “Educazione alla cittadinanza globale. Temi e obiettivi di apprendimento” è lo strumento pedagogico di riferimento per la formazione dei docenti, per lo sviluppo delle UdL, per la progettazione didattica. La guida ha una funzione di orientamento e sintesi rispetto ai differenti gradi di complessità dell'ECG: il volume presenta l'ECG come cornice di riferimento chiara focalizzando l'attenzione sul processo di insegnamento/apprendimento dell'ECG.

Le dimensioni cognitiva, socio-emozionale e comportamentale declinate sui temi e gli obiettivi di apprendimento sostengono gli insegnanti nello sviluppo di competenze nelle discenti permettendo una continua riflessione sul loro agire come docenti.

Il documento, essendo più una guida che un manuale, va affiancato a materiali operativi (ad esempio alla “Guida per insegnanti sulla prevenzione dell'estremismo violento”) con funzione di sostegno nella pratica quotidiana della didattica.

La guida è stata distribuita in tutte le scuole della provincia di Trento e segnalata all'interno di progetti locali e nazionali rivolti al mondo dell'istruzione e della formazione facilitandone con ciò la diffusione e l'utilizzo in numerosissime scuole in tutta Italia. E' presente inoltre in numerose bibliografie come testo fondamentale per avvicinarsi all'ECG.



Le guide UNESCO per una “educazione globale”, capace di contrastare discorsi d’odio e comportamenti discriminatori nelle aule scolastiche e nella vita** . Insegnanti, educatori, amministratrici pubbliche, cittadine e cittadini, tutte siamo chiamate ad assumere la sfida di prevenire la radicalizzazione delle posizioni che oggi sempre più domina i discorsi pubblici e le relazioni, e che in alcune circostanze si esprime in forma violenta con modalità e intensità diverse: dalla violenza verbale fino a forme estreme che attentano alla vita delle persone. Costruire un’alleanza tra i diversi rappresentanti del mondo dell’educazione è una necessità. Grazie al ricorso ad esempi, casi, suggerimenti, proposte *step-by-step*, la *Guida per insegnanti sulla prevenzione dell’estremismo violento* e *Prevenire l’estremismo violento attraverso l’educazione. Guida per amministratori pubblici* rappresentano due strumenti al contempo orientativi e tecnico-operativi per affrontare tale sfida.



* Pubblicato nel 2018 dall’Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura, 7, place de Fontenoy, 75352 Parigi 07 SP, Francia, e dal Centro per la Cooperazione Internazionale, Vicolo San Marco, 1, 38122, Trento, Italia © UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale, 2018

** Pubblicato nel 2019 dall’Organizzazione delle Nazioni Unite per l’Educazione, la Scienza e la Cultura (UNESCO), 7, Place de Fontenoy, 75352 Paris 07 SP, Francia, e dal Centro per la Cooperazione Internazionale (CCI), Vicolo San Marco, 1, 38122, Trento, Italia © UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale, 2019

Realizzazione e cenni valutativi. L'attività formativa ha coinvolto, nel triennio 2015-2018, 19 Istituti Comprensivi per un totale di 130 insegnanti¹⁴ ed è stata realizzata in Trentino nell'ambito del progetto *Global Schools* a cura del CCI e con il supporto del Dipartimento della Conoscenza della Provincia autonoma di Trento, che ha messo a disposizione alcune insegnanti con il ruolo di tutor.

In aula si analizza la normativa internazionale, nazionale e provinciale al fine di inserire le competenze e i temi dell'ECC nei curricoli e nella pratica didattica. La modifica alla legge provinciale n° 5 del 7 agosto 2006 (Box 4), che disciplina il sistema educativo di istruzione e formazione nella Provincia autonoma di Trento, permette di inserire l'ECC all'interno dei Progetti d'Istituto come una delle finalità delle scuole che aderiscono al progetto.

Durante il secondo anno di formazione del progetto, si assegna, a 9 docenti-moltiplicatori di cittadinanza globale della Provincia autonoma di Trento, il compito di progettare, sperimentare, documentare ciascuno/a una UdL interdisciplinare, che integri l'ECC nei curricoli disciplinari, coinvolgendo le colleghe e, ove possibile, creando alleanze educative con il territorio.

All'interno del *format* si cerca quindi di individuare quali competenze (abilità/conoscenze) disciplinari e di cittadinanza globale l'insegnante ha promosso e fatto esercitare, esplicitando, nella descrizione dell'attività, quali strategie e metodologie (*setting*, materiale, organizzazione, tempi) sono state scelte per attuare l'integrazio-

13 Istituti Comprensivi di: Ala, Avio, Mori-Brentonico, Rovereto Est, Rovereto Sud, Isera-Rovereto, Alta Vallagarina, Aldeno-Mattarello, Giudicarie Esteriori, Trento 5, Taio, Cles, Civezzano, Pergine 2, Levico, Centro Valsugana, Borgo Valsugana, Cembra, Bassa Anaunia-Tuenno.

ne tra competenze disciplinari e di cittadinanza globale anche in sinergia con le realtà del territorio.

La formazione docenti a partire dal secondo anno di progetto (2016-2017) fa perno sulle metodologie attive come motore didattico di cittadinanza e nelle UdL prodotte risulta evidente l'attenzione all'attivazione delle alunne, denominatore comune dell'azione di tutti i moltiplicatori.

Si tratta di percorsi realmente sperimentati ed esemplari di come questa nuova cornice educativa, che è l'ECC, possa entrare nelle scuole e diventare pratica d'aula. Le UdL, pur essendo saldamente contestualizzate e presentando una diversa complessità nel coinvolgimento di docenti, discipline, competenze, territorio, sono infatti del tutto o in parte trasferibili.

Le UdL sono prodotti concreti realizzati all'interno dei percorsi didattici a scuola che permettono una trasferibilità, ma suscettibili di arricchimenti e ulteriori sviluppi in base al contesto classe e alla motivazione formativa. Vogliono quindi essere degli esempi concreti di una possibile sperimentazione e promozione delle competenze di ECC nel contesto scuola.

Al termine della sperimentazione delle UdL è stata fatta una valutazione delle competenze di cittadinanza globale in relazione a coinvolgimento e attivazione di comportamenti cooperativi, collaborativi, per rendere gli alunni protagonisti nel processo di cambiamento. È evidente che, come tutti i lavori che aprono una nuova strada e si misurano con la realtà della scuola vissuta, anche questi contengono delle criticità, ma nel lavoro di valutazione e sistematizzazione si è inteso soprattutto rilevarne i punti di forza per orientare l'attenzione di chi si appresta a leggerli e ad utilizzarli.

Nel box 8 vengono brevemente descritte alcune UdL realizzate dal CCI e dai suoi partner.

Box 8

Le UdL in pillole...*

- Si può lavorare sul senso di corresponsabilità globale in una classe terza della scuola primaria? È ciò che fa un gruppo di docenti in **Riuso solidale e cooperativo - L'unione fa la forza**, dove la tematica della sostenibilità ambientale si dipana attraverso alcune discipline in un percorso fluido, coerente e fortemente esperienziale, che include anche le metodologie CLIL.
- **Muri che dividono - muri che uniscono** è un buon esempio di come si può utilizzare la didattica attiva dei giochi cooperativi e dei *role play* all'interno di un percorso transdisciplinare per sollecitare competenze di cittadinanza globale, affrontando il tema del conflitto arabo-israeliano in una classe quinta della primaria.
- **È tempo di solidarietà** offre un interessante modello di attenzione alla valutazione di processo, di prodotto e all'autovalutazione, attraverso rubriche valutative assolutamente trasferibili. L'UdL ci mostra come un gruppo di docenti di una classe quarta può predisporre per i propri alunni un percorso di solidarietà che tocca tutte le dimensioni della cittadinanza: cognitiva, affettivo-relazionale e comportamentale.
- **Tante foglie, un solo albero:** anche in questo caso risulta centrale la sostenibilità ambientale attraverso la grande problematica della distribuzione delle risorse, in un percorso che ha la capacità di agire e interagire con tutto il sistema-scuola. L'UdL sottende infatti un approccio sistemico alla progettazione

in cui le attività proposte riprendono, valorizzano e integrano in un percorso transdisciplinare alcune iniziative della scuola e coinvolgono tutte le classi quarte della primaria.

- **Tutta la sete del mondo**, vuol far riflettere gli alunni degli ultimi anni della scuola primaria su importanti questioni di carattere mondiale e sviluppare il pensiero critico e la consapevolezza di come le loro scelte e azioni possono incidere a livello locale e globale e contribuire ad un mondo migliore.
- ***United in diversity: the European Union***, si rivolge alle alunne della scuola secondaria di primo grado e offre un esempio di estrema coerenza tra motivazione formativa (la formazione del gruppo in una classe “difficile”), tematica (l’Unione Europea), obiettivi di competenza (le competenze sociali) e metodologia (l’approccio cooperativo). Un intreccio ben tessuto di contenuto e forma, che ha nelle metodologie CLIL il suo motore didattico.
- **Human Rights** è una proposta per la secondaria centrata sul tema dei diritti e della disuguaglianza in dimensione globale attraverso un mix ben calibrato di metodologie attive: approccio euristico, *learning by doing*, approccio cooperativo, *role play*. A questo proposito l’UdL è esemplare di come un classico delle risorse didattiche, vale a dire “Un passo in avanti”, possa essere incluso in un percorso interdisciplinare di più ampio respiro.
- **Il viaggio del cibo** mostra come un laboratorio di cucina possa sollecitare un Consiglio di classe della scuola secondaria a costruire un percorso interdisciplinare di cittadinanza globale in rete con le famiglie e le associazioni del territorio.

- *Made in future* è l'UdL più complessa non solo per l'ampio arco cronologico che copre, ma anche per la fitta maglia di alleanze educative che stabilisce con il territorio; sottende un vero e proprio lavoro di squadra di scuola, enti, associazioni, *stakeholders* del mondo economico e culturale per sostenere alunni e alunne nell'acquisizione del pensiero sistemico e nella riflessione sui futuri possibili. *Made in future* ha rappresentato la Provincia autonoma di Trento all'inaugurazione dell'anno scolastico 2017/2018, che ha avuto luogo a Taranto nel settembre 2017 alla presenza del Presidente delle Repubblica.

Le Unità di Lavoro prodotte dai docenti del Trentino sono state revisionate dalla docente Anna Bruschetti dell'Istituto Comprensivo Mori-Brentonico nella cornice del progetto Global Schools.

* “*Global Schools* – Scuole Globali. Percorsi di Educazione alla Cittadinanza Globale. Risorse didattiche per la scuola”. Pubblicazione realizzata nell'ambito del progetto europeo “*Global Schools*”, Trento, Italia: Provincia autonoma di Trento (2018)

CASO 2: IL PROGETTO “STORIE DA CINEMA. LA MIGRAZIONE COME RISORSA DI EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE”

TITOLO	STORIE DA CINEMA La migrazione come risorsa di Educazione alla Cittadinanza Globale
TIPOLOGIA	Percorso articolato in momenti seminariali, laboratoriali, interventi nelle classi, una rassegna cinematografica pubblica
OBIETTIVO/I	Valorizzare l’esperienza migratoria come risorsa didattica utile alla crescita consapevole delle nuove generazioni
DESTINATARI	<ul style="list-style-type: none"> - Persone migranti e/o con un passato/ <i>background</i> migratorio - Studenti/esse delle scuole superiori - Insegnanti - Cittadinanza
ATTIVITÀ	<p>FASE 1 Percorso di formazione e costruzione della testimonianza</p> <p>Percorso formativo di 28 ore destinato a un gruppo di persone con <i>back-ground</i> migratorio volto a costruire degli interventi da svolgere nelle classi di scuole superiori a partire dalla visione e commento di film connessi al macro-tema della migrazione. Questa fase propedeutica agli incontri nella scuole è implementata dal Centro per la Cooperazione Internazionale, insieme a diversi partner del territorio trentino</p>

	<p>FASE 2 Incontri presso le classi degli Istituti Scolastici della Provincia di Trento Incontri formativi rivolti alle classi delle scuole superiori trentine durante i quali vengono proposte attività per discutere temi relativi alla migrazione. Dopo la visione di un film i testimoni/migranti insieme alle formatrici del CCI guidano le studentesse nella discussione e in attività per favorire l'approfondimento. Il progetto offre un incontro con ciascuna classe della durata di minimo 3 ore (visione film + attività post-visione) e prevede la possibilità di attivare un secondo incontro in cui vengono proposte attività laboratoriali, se i/le docenti lo ritengono utile e interessante</p> <hr/> <p>FASE 3 Rassegna cinematografica pubblica Rassegna pubblica in cui vengono presentati alla cittadinanza i film analizzati nelle scuole. Le testimoni/migranti insieme alle formatrici del CCI, aiutano il pubblico a discutere le tematiche emerse dal film e raccontano le attività svolte nelle scuole</p> <hr/> <p>Attività parallela Corso formazione e strumenti didattici Attività formativa (6 ore) rivolta alle insegnanti per fornire elementi di alfabetizzazione cinematografica, metodi e strategie per valorizzare il potenziale formativo del film e il suo utilizzo nella didattica; metodologie e strumenti utili per affrontare tematiche quali la migrazione e il lavoro, l'intercultura, gli stereotipi e i pregiudizi</p>
PARTNER	A.PI.BI.MI, ATAS Onlus, Centro Astalli, Centro Educazione degli Adulti di Trento, Cinformi, Cooperativa Arianna, Il Gioco Degli Specchi, Kaleidoscopio, Religion Today Film Festival

Le ipotesi. Il progetto “Storie da Cinema – La migrazione come risorsa di Educazione alla Cittadinanza Globale” (SdC) giunto nell’anno scolastico 2018/2019 alla sua quarta edizione, si pone l’obiettivo di valorizzare l’esperienza migratoria come una risorsa didattica utile alla crescita consapevole delle nuove generazioni. Il dialogo tra culture diverse, il rispetto della diversità e l’abilità nel cambiare il proprio punto di vista sono elementi chiave dell’ECG e promuovono un atteggiamento positivo per vivere i contesti locali che al giorno d’oggi comprendono tutte le sfumature del mondo, anche grazie al fenomeno migratorio. Attraverso la lente della migrazione è possibile, infatti, affrontare le principali sfide sociali che sono determinate dall’interazione tra dinamiche globali e locali, quali ad esempio la disuguaglianza tra paesi e all’interno dei paesi, i cambiamenti climatici, i conflitti armati.

Il progetto SdC si inserisce nel filone di lavoro dell’ECG attraverso un linguaggio, quello cinematografico, capace di attirare una fascia di popolazione molto ampia ed eterogenea. Fin dalla sua nascita, nel 2008, il CCI ha nutrito interesse verso l’utilizzo del mezzo cinematografico per affrontare molteplici temi, tra cui quello migratorio e delle tematiche ad esso correlate. Nel corso del tempo sono state organizzate diverse rassegne cinematografiche e l’attenzione verso questo particolare strumento comunicativo è cresciuta anche attraverso la collaborazione con festival organizzati a Trento: “Trento Film Festival”, “Tutti nello stesso piatto” e “Religion Today Film Festival”.

SdC raggiunge diversi gruppi di destinatari con uno strumento unico e semplice: il film. Si rivolge a rifugiati, richiedenti asilo, migranti di lungo corso, studenti delle scuole superiori, insegnanti, associazioni della società civile e cittadine adulte. L’approccio di apprendimento basato sul film applicato a questo

progetto ha un forte impatto sui diversi destinatari, diventa strumento, ad esempio, per sviluppare abilità educative e linguistiche delle migranti; per la riflessione e lo sviluppo del pensiero critico degli studenti; per integrare discipline e metodologie utili per le insegnanti; per aumentare la consapevolezza della cittadinanza su temi attuali rilevanti.

Il progetto si propone, in particolare, di rafforzare la consapevolezza dei migranti delle proprie risorse e diritti (*empowerment*) valorizzando la loro esperienza migratoria che diventa un motore per la sensibilizzazione e l’educazione interculturale delle nuove generazioni. Il ruolo delle persone migranti da marginale e passivo (esclusivamente fruitore di servizi), diventa attivo nella comunità locale, contribuendo attraverso punti di vista diversi a leggere la complessità crescente della nostra società.

SdC, inoltre, partendo dalla visione di un film e attraverso gli interventi dei testimoni/migranti nelle scuole, intende promuovere l’aumento della consapevolezza, della conoscenza e dell’empatia delle studentesse riguardo alle esperienze dei migranti, ai loro paesi e ai loro viaggi. L’opportunità di favorire una discussione guidata tra persone con differenti *background* culturali e sociali promuove il riconoscimento e il rispetto delle diversità e una cultura dei diritti umani come valore universale.

Realizzazione. Il progetto SdC si sviluppa in diverse fasi costituite da percorsi intrecciati dedicati a *target* specifici.

La prima fase è costituita da un percorso formativo (28 ore) rivolto a un gruppo di persone con *background* migratorio volto a costruire interventi da svolgere nelle classi di scuole superiori a partire dalla visione e dal commento di film connessi al macro-tema della migrazione.

Per l’avvio di questa fase ci sono due passaggi cru-

ciali che riguardano la scelta dei film e la scelta delle persone che entrano nel percorso formativo proposto. Nel corso degli anni si sono consolidati alcuni criteri guida per la selezione dei film, in particolare, vengono scelti film capaci di coinvolgere emotivamente, di rievocare un vissuto e di far emergere aspetti inediti della migrazione. Allo stesso tempo, si cerca di identificare film che usino un linguaggio semplice e “leggero” (divertente) e, infine, che abbiano una lunghezza contenuta, in modo da poter lasciare il tempo sufficiente alla testimonianza e alla discussione post-visione, durante gli incontri nelle classi.

Anche per quanto riguarda le persone che vogliono accedere al percorso formativo vi sono alcuni criteri per la selezione: devono avere un’esperienza di migrazione, una conoscenza base della lingua italiana, l’interesse a svolgere un percorso educativo per sé e per gli altri (alunni delle scuole) e, infine, garantire una continuità di partecipazione agli incontri di formazione. Questi criteri sono stati decisi e condivisi con le associazioni partner del progetto che hanno il ruolo di individuare i nominativi dei testimoni/migranti. L’approccio educativo che caratterizza il progetto è quello trasformativo (Mezirow, 2000) con riferimenti alla pedagogia critica (Freire, 1973) che afferma che l’educazione non può essere considerata separatamente dalle contraddizioni e tendenze fondamentali nello sviluppo della società. L’apprendimento trasformativo favorisce l’auto-consapevolezza che è individuale e collettiva allo stesso tempo.

Nella fase di formazione rivolta alle migranti/testimoni, il progetto riflette questa impostazione metodologica incentrata sullo sviluppo delle abilità per rielaborare la propria esperienza e conoscenza al fine di renderla disponibile per la sensibilizzazione delle nuove generazioni e della comunità.

La seconda fase e cuore del progetto sono gli incontri formativi nelle classi (prevalentemente al 2° e 3° anno delle scuole superiori trentine) durante i quali sono proposte attività per discutere temi relativi alla migrazione. Dopo la visione di un film i testimoni/migranti insieme alle *tutor* che ne hanno guidato il percorso formativo accompagnano le studentesse nella discussione e in attività per favorire l’approfondimento. I film hanno un ricco potenziale per far scoprire la profonda diversità della nostra società, permettono di mettersi nei panni di qualcun altro, e quindi di sviluppare empatia e superare pregiudizi, stereotipi, visioni banali verso altre culture. La visione delle pellicole come stimolo iniziale facilita il decentramento, la comprensione dei vissuti altrui e prepara il terreno per il dialogo con persone che hanno storie, vissuti e culture diversi dai propri. Per quanto riguarda la scelta delle scuole in cui vengono svolti gli incontri si è deciso di dare priorità a istituti tecnici e professionali che si trovano in zone periferiche del territorio perché sono istituti in cui ci sono meno occasioni di approfondimento di queste tematiche rispetto ai licei e alle scuole che hanno sede nei centri urbani. Inoltre, gli istituti professionali e tecnici hanno una presenza maggiore di studenti con *background* migratorio (di prima o seconda generazione) e gli incontri diventano occasione di confronto, partecipazione e inclusione di esperienze e vissuti anche di questa componente della popolazione studentesca. Il progetto combina l’apprendimento formale e informale: gli studenti, grazie all’incontro con le migranti/testimoni, hanno la possibilità di interagire con loro riconoscendo loro un ruolo formale nell’ambiente educativo.

L’ultima fase (3) del progetto è costituita da una rassegna pubblica in cui sono presentati alla cittadinanza i film analizzati e proiettati nelle scuole. I testimoni/migranti aiutano il pubblico a discutere

le tematiche emerse dal film, attraverso la loro testimonianza e il racconto delle attività svolte nelle scuole. L'attività formativa (6 ore) rivolta alle insegnanti e svolta in collaborazione con il Religion Today Film Festival, fornisce elementi di alfabetizzazione cinematografica, oltre che metodologie e strumenti utili per affrontare tematiche quali la migrazione e il lavoro, l'intercultura, gli stereotipi e i pregiudizi. Le indicazioni raccolte presso gli insegnanti hanno suggerito di arricchire la formazione con una sessione di lavoro sul valore della testimonianza come strumento didattico e sul suo legame con il cinema.

Il progetto accompagna il corpo docente anche con un *kiz* didattico che offre una serie di percorsi tematici (lavoro, generazioni, stereotipi, razzismo, etc.) e strumenti che l'insegnante può usare autonomamente in classe a partire dalle proposte cinematografiche del progetto (giochi di ruolo, domande guida per la discussione in classe e tracce per temi di italiano). Il *kiz* didattico propone alle e agli insegnanti l'adozione di metodologie didattiche attive e laboratoriali per favorire la costruzione di uno spazio di riflessione e di confronto tra pari, il collegamento tra discipline diverse e lo sviluppo di competenze di ECG quali, ad esempio, il pensiero critico e l'analisi, e lo sviluppo di atteggiamenti di empatia, solidarietà e rispetto delle differenze e dell'alterità.

Valutazione. Il progetto SdC viene monitorato costantemente, sia nella fase di formazione con i gruppi dei migranti/testimoni, sia nella fase di intervento nelle scuole. Le *tutor* che coordinano i 4 gruppi di lavoro, attraverso dei "diari di bordo" tengono traccia dei percorsi formativi, della frequenza delle partecipanti e di ciò che accade nei diversi incontri. Durante tutte le fasi di progetto i partner sono costantemente informati e al termine della prima fase vengono presentati, in un incontro plenario che

rappresenta una sorta di "prova generale", gli interventi preparati e che saranno portati nelle classi. Questo è un passaggio di restituzione importante sia per i partner, che hanno aiutato ad individuare le testimoni/migranti, sia per i partecipanti stessi. Per quanto riguarda la valutazione dell'intero percorso sono previsti strumenti valutativi per tutti gli attori del progetto: testimoni/migranti, insegnanti, studenti, partner, *tutor* e gruppo di coordinamento. Quella di SdC è una valutazione partecipata che ascolta il gradimento di tutti i soggetti coinvolti e individua i punti di criticità e di forza a partire dai diversi punti di vista. Questo ha permesso di migliorare il progetto nel passaggio tra le diverse edizioni, di uniformare il lavoro fatto nei diversi gruppi di lavoro e di diversificare gli interventi nelle classi sulla base delle loro caratteristiche (es. età, composizione per provenienza geografica, interesse).

Attraverso il progetto le testimoni/migranti hanno migliorato le proprie competenze linguistiche e relazionali, aumentato la propria autostima e fiducia nel proprio valore e nelle proprie abilità, e avuto un'esperienza positiva di inclusione, vivendosi come "risorsa" per tutta la comunità. I testimoni/migranti, inoltre, attraverso gli incontri della rassegna cinematografica, hanno avuto la possibilità di incontrare e discutere con la cittadinanza, contribuendo a decostruire gli stereotipi e a costruire un legame diretto con le cittadine. La costituzione di gruppi eterogenei dei testimoni/migranti, in termini di provenienza geografica, età, genere, esperienza migratoria, religione, livelli di istruzione e livelli di conoscenza della lingua italiana ha favorito un confronto e un superamento di stereotipi e luoghi comuni anche tra loro stessi e ha permesso di creare un ambiente interculturale inclusivo e rispettoso, oltre che un clima collaborativo di fiducia e aiuto reciproco.

Gli insegnanti hanno acquisito strumenti per affrontare i problemi della migrazione in modo interdisciplinare nelle loro classi grazie agli interventi in classe, alla formazione a loro dedicata e al *kiz* didattico. Le studentesse hanno acquisito una maggiore consapevolezza delle questioni globali connesse al fenomeno migratorio e sviluppato maggiore empatia e solidarietà con i migranti cambiando il loro atteggiamento nei confronti della diversità.

Gli studenti hanno apprezzato soprattutto la concretezza degli interventi che hanno consentito loro di entrare in contatto in prima persona con chi ha un'esperienza migratoria e di porre direttamente alle migranti delle domande, e di parlare di migrazione in maniera non solo astratta, ma con persone formate a discutere di questi temi e che hanno vissuto l'esperienza migratoria in prima persona. A questo proposito, gli incontri hanno svolto un importante ruolo pedagogico, in quanto hanno indebolito quegli atteggiamenti di ostilità, offesa e diffidenza nei confronti della figura del migrante, consentendo alle giovani di rispecchiarsi nel "diverso". Il progetto è quindi riuscito a creare uno spazio di gruppo e una dimensione di apertura, soprattutto presso gli studenti, che si sono aperti ad una nuova immagine della migrazione, a volte anche spiazzante in quanto inconsueta.

Infine, le associazioni partner del progetto hanno ampliato la gamma di servizi offerti ai migranti per la loro migliore integrazione nella comunità e consolidato un lavoro di rete sul territorio per l'obiettivo comune di una maggiore coesione dello stesso.

Per quanto riguarda il gruppo di coordinamento, il progetto SdC è uno strumento importante di sperimentazione ed apprendimento che ha permesso di consolidare il ruolo del CCI come attore di ECG sul territorio, catalizzando nel progetto attori diversi e intrecciando i contesti di educazione for-

male e informale. Con un'ottica di apprendimento e adattamento continuo, il progetto SdC è evoluto negli anni cercando di rispondere sempre meglio ai bisogni dei diversi soggetti coinvolti e di garantire un'alta qualità dei propri interventi. Il confronto costante tra le *tutor* dei diversi gruppi, la riflessione e il confronto sui film scelti, il monitoraggio delle interazioni con le insegnanti e una valutazione dei singoli incontri nelle classi ha permesso di individuare alcuni punti di forza e criticità che sono stimolo per le prospettive future. La valutazione dei processi e l'analisi delle trasformazioni del contesto sociale e politico del territorio locale hanno fatto emergere alcuni scenari per il proseguimento del progetto, valorizzandone il portato positivo ma adattandolo ai cambiamenti organizzativi, politici e sociali.

Tra le criticità del progetto su cui il gruppo di coordinamento e progettazione si è concentrato a seguito della quarta edizione, il coinvolgimento degli insegnanti nel progetto è stato quello maggiormente discusso. Le insegnanti hanno un ruolo fondamentale per introdurre l'incontro con i testimoni/migranti e preparare la classe rispetto al senso e allo svolgimento dell'intervento: si chiede agli insegnanti di dare informazioni rispetto alla composizione della classe e ad eventuali dinamiche a cui è necessario prestare attenzione durante le testimonianze, proprio per adattare l'intervento alle singole situazioni. Questo ruolo è svolto nella maggior parte dei casi in modo adeguato dal corpo docente, ma quando così non è la qualità degli interventi ne risente. Per questa ragione una delle proposte per le edizioni future è di prevedere che le insegnanti che richiedono l'intervento frequentino obbligatoriamente il corso di formazione previsto dal progetto: prevedere una continuità "vincolata" tra queste due attività permetterebbe di elevare lo standard di tutti gli interventi.

Per raggiungere un numero maggiore di insegnanti e rispondere meglio alle loro esigenze di tempi dedicati alla formazione in futuro si prevede inoltre la possibilità di svolgere il corso di formazione in modalità *e-learning* e di mettere a disposizione il *kit* didattico *online*, con una modalità interattiva per rendere autonomo l'insegnante che decide autonomamente di sperimentare i percorsi in esso previsti. In questo modo l'insegnante potrebbe in modo più continuativo e articolato integrare le tematiche presentate nella propria disciplina (meglio ancora se tra più discipline).

L'altro nodo critico a cui il gruppo di coordinamento e progettazione ha dedicato particolare attenzione è il cambiamento del clima sociale e politico del territorio trentino (e italiano) e alle conseguenze simboliche e concrete sulla vita di tutta la popolazione immigrata e in particolare dei richiedenti protezione internazionale. Nonostante la partecipazione all'ultima edizione del progetto dei testimoni/migranti sia in linea con quelle degli anni precedenti (23 persone) le associazioni partner che collaborano per l'identificazione delle migranti e le *tutor* che coordinano i lavori di gruppo hanno segnalato alcune difficoltà nel coinvolgimento e nella partecipazione continuativa delle persone. Negli ultimi mesi infatti, a causa delle politiche nazionali, gli arrivi di richiedenti protezione internazionale sono fortemente diminuiti sul territorio trentino e coloro che sono già presenti hanno visto diminuire i servizi offerti e di conseguenza aumentare la propria vulnerabilità: oltre alle preoccupazioni circa gli esiti delle loro richieste di protezione internazionale, durante gli incontri di formazione, temi spesso presenti sono stati l'incertezza legata alle procedure di richiesta di protezione e alla permanenza sul territorio locale. Alcuni testimoni hanno segnalato difficoltà a partecipare in modo sereno agli incontri a causa di altri impegni, quali, ad esempio, appuntamenti con

avvocati o operatori dell'accoglienza, o delle limitazioni imposte da recenti provvedimenti anche a livello locale, quali, ad esempio, l'eliminazione del trasporto pubblico gratuito o la riorganizzazione delle strutture di accoglienza con vincoli di orario, ad esempio per il pranzo, che in diverse occasioni hanno portato alcune partecipanti ad abbandonare gli incontri di formazione prima del termine. La percezione di un clima sociale e politico meno accogliente sembra, inoltre, aver influito anche sulla motivazione alla partecipazione e ai benefici simbolici che il progetto offre.

In futuro il progetto dovrà quindi trovare strategie di coinvolgimento e adattamento per favorire la partecipazione delle persone richiedenti protezione internazionale ad un percorso che non porta ad un sbocco professionale, ma che riguarda attività di volontariato. Allo stesso tempo il progetto potrebbe favorire il coinvolgimento di un numero maggiore di immigrati che vivono stabilmente in Trentino o che sono temporaneamente presenti per motivi di studio (studentesse, dottorandi e ricercatrici). Coinvolgere persone che si trovano in momenti diversi del percorso di vita in generale e del percorso migratorio nello specifico, permette di moltiplicare la pluralità dei vissuti e delle esperienze e di garantire una partecipazione continua dei testimoni/migranti stessi in tutto il percorso di progetto.

Nel 2017, la seconda edizione del progetto SdC ha ottenuto il riconoscimento internazionale "*Global Education Innovation Award*", promosso da GENE (Global Education Network Europe), la rete di Ministeri, Agenzie e altri Enti nazionali incaricati di supportare, finanziare e promuovere politiche nell'ambito dell'Educazione Globale. La Commissione valutatrice ha apprezzato in particolare la qualità e l'innovazione dei 12 progetti vincitori sugli 81 progetti presentanti, provenienti da 27 Paesi europei.

CASO 3: IL PROGETTO “SUPEREROIREALI”

TITOLO	SUPEREROIREALI L'educazione alla Cittadinanza Globale: pensare globale per agire locale
TIPOLOGIA	Corso di formazione per insegnanti e laboratori nelle classi con alunne e alunni
OBIETTIVO/I	Il percorso mira a rendere consapevoli i bambini delle disuguaglianze su scala globale e intende far conoscere le realtà del territorio che a livello locale lavorano per la sensibilizzazione sui temi dell'ECCG
ATTIVITA'	Percorso annuale (ottobre-maggio) articolato in <ul style="list-style-type: none">- incontri seminariali e laboratori: 10 ore di formazione per insegnanti- attività nelle classi: 9 ore di lavoro in ciascuna classe a cura delle associazioni locali di cooperazione internazionale- incontro finale di restituzione alla comunità educante
DESTINATARI	Scuole primarie degli Istituti Comprensivi del territorio trentino: insegnanti, alunne/i e associazioni del territorio
PARTNER	Forum trentino per la Pace e i Diritti Umani - Consiglio della Provincia Autonoma di Trento CSV-Centro Servizi Volontariato Trentino

Le ipotesi. Il progetto nasce nel 2017 con l'obiettivo di rendere la scuola il luogo privilegiato del cambiamento e dell'innovazione per affrontare i problemi che rappresentano le sfide globali dei nostri giorni. Il progetto si inserisce in una rete di soggetti già attivi nella città di Trento (CCI, CSV e Forum trentino per la Pace e i Diritti Umani) che lavorano nell'ambito della promozione della cittadinanza attiva, il cui obiettivo è promuovere relazioni di comunità e collaborazioni tra tutti coloro che sono coinvolti nell'esperienza educativa.

Anche in questo caso il sistema delle ipotesi aderisce alla visione ampia dell'ECG quale responsabilità del sistema educativo nel suo complesso, in quanto processo attivo di apprendimento, fondato sui valori di solidarietà, giustizia, uguaglianza, inclusione e cooperazione. In questa cornice il volontariato trova una sua collocazione precisa in quanto strumento disponibile a tutte per contribuire alla costruzione della propria comunità e di un futuro migliore. Attraverso il progetto si è cercato di proporre alle scuole contesti di apprendimento nei quali esercitare e affinare capacità decisionali, porre gli studenti di fronte a problemi reali per sviluppare pensiero critico, imparando a lavorare insieme e contribuisce a implementare l'approccio didattico per competenze, offrendo la possibilità di sperimentare un sapere utile ad incidere nel contesto di appartenenza e in quello più ampio del mondo.

Il percorso si articola in 3 fasi:

- 1) formazione delle insegnanti
- 2) collaborazione con alcune associazioni locali di volontariato, al fine di portare i temi delle associazioni nelle scuole attraverso metodologie proprie dell'ECG
- 3) valutazione e conclusione: organizzazione di

un incontro con gli insegnanti che hanno aderito al progetto, al fine di raccogliere gli elementi valutativi di insegnanti e alunne. L'incontro è stato orientato a comprendere le modalità con cui gli insegnanti hanno realizzato concretamente l'ECG in classe, quali dinamiche si sono verificate e come sono state gestite situazioni inattese. La conclusione del progetto si realizza attraverso una mattinata che coinvolge tutti gli studenti dell'Istituto che presentano il loro lavoro e le loro riflessioni alle associazioni di volontariato locale coinvolte durante l'anno.

Il CCI ha scelto di realizzare questo progetto nelle scuole primarie con particolari fragilità educative, tra cui quelle in quartieri difficili o con una percentuale significativa di alunne straniere, in coerenza con il fondamentale valore dell'inclusione e con l'approccio didattico all'ECG: accanto alla lezione frontale, che non risponde alle specifiche esigenze di apprendimento di tutti gli alunni, l'ECG propone l'impiego di una molteplicità di strumenti in un approccio *student-centered* il più possibile attento alle condizioni della singola persona e, per ciò stesso, più inclusivo. Il lavoro con le insegnanti e nelle classi utilizza diverse metodologie caratterizzanti l'approccio dell'ECG: i) lezione frontale, supportata da strumenti comunicativi (*slide*, filmati, schemi, schede, esercitazioni...) che facilitano, tramite il confronto e l'approfondimento, l'apprendimento attivo, ii) testimonianza di professioniste e volontari di associazioni locali come esempi di buona pratica, iii) *cooperative learning* iv) lavori di gruppo tramite discussione, socializzazione, confronto, condivisione, per permettere una rielaborazione creativa, personale e collettiva dei contenuti trasmessi durante le lezioni.

Così strutturata, la proposta formativa intende rafforzare la consapevolezza delle insegnanti sul pro-

filo etico del docente contemporaneo e consolidare l'idea di una educazione alla cittadinanza come risorsa per dare concretezza all'alleanza educativa tra scuola, territorio e associazioni locali.

Obiettivi:

- Accompagnare le nuove generazioni verso un senso di appartenenza ad una cittadinanza planetaria, partendo da una riflessione sulla dimensione locale
- Rendere consapevoli i bambini delle disuguaglianze su scala globale e conoscere le realtà del territorio che a livello locale lavorano per la sensibilizzazione su questi temi
- Educare le bambine alla solidarietà e ai valori del volontariato
- Individuare spazi e modalità di collaborazione con le associazioni del territorio per valorizzare il ruolo del volontariato locale
- Ancorare l'insegnamento delle discipline alle situazioni di vita reale che le studentesse si trovano a vivere, prevedendo la creazione e la sperimentazione di Unità di Lavoro
- Affinare competenze metodologiche con particolare attenzione alla capacità di lavorare in *team*.

Realizzazione. Il progetto si è realizzato negli anni scolastici 2017/18 e 2018/19. Nel suo complesso il progetto ha coinvolto 27 insegnanti (14 il primo anno e 13 il secondo) appartenenti a due scuole primarie trentine¹⁵. Le insegnanti sono state formate sull'approccio educativo dell'ECG e sui 17 Obiettivi di Sviluppo Sostenibile, per un totale di 10 ore di formazione (fase 1). Gran parte della formazione si è foca-

lizzata sulla valutazione delle esigenze formative espresse dagli insegnanti, al fine di facilitare il loro lavoro di implementazione dell'ECG nelle classi. In base ai bisogni emersi, ogni insegnante ha scelto di lavorare con la/le propria classe su uno o più dei 17 Obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs) insieme ad associazioni locali.

Nella fase successiva (fase 2), gli alunni, attraverso l'apprendimento degli SDGs, sono venuti a conoscenza delle grandi tematiche globali e le hanno riportate in una dimensione locale grazie all'incontro e alla conoscenza delle associazioni di volontariato che sul territorio lavorano sui temi collegati agli SDGs.

Il percorso, della durata di 10 ore, ha portato inoltre in classe i temi relativi all'ECG: le associazioni infatti hanno cercato di educare le bambine ai valori della solidarietà e del volontariato, sottolineando quanto i "supereroi" siano anche locali, ossia i volontari e le operatrici delle varie associazioni trentine. Questi ultimi, "supereroi locali", hanno incontrato le studentesse nelle loro classi e in alcuni casi sono stati gli studenti a visitare le sedi delle associazioni.

I percorsi in ciascuna classe hanno previsto: 5 incontri di due ore ciascuno da parte di esperte (associazioni del territorio); 1 incontro di due ore a cura di CSV finalizzato a cogliere la connessione tra la dimensione globale e la dimensione locale (dai "supereroi reali" ai "supereroi locali"); 1 intervento di cinque ore a cura di una cooperativa del territorio in cui i/le partecipanti hanno sperimentato giochi cooperativi (quest'ultima fase è stata realizzata il primo anno di progetto per rispondere ad un bisogno emerso dalle insegnanti).

Tutte le attività sono state condotte attraverso metodologie attive e partecipative, rispettando

14 Scuola Primaria Madonna Bianca (I.C. Trento 4) e Scuola Primaria Bellesini (I. C. Trento 6).

l'approccio pedagogico dell'ECC e grazie al coinvolgimento di una cooperativa del territorio (Cooperativa La Bussola) il cui intervento ha favorito l'interazione e la collaborazione tra i diversi gruppi classe coinvolti.

Il profilo della proposta è stato modulato in base all'età e alle caratteristiche dei destinatari (dalla 1° alla 5° classe).

Per quanto riguarda l'integrazione dell'ECC nel curriculum delle scuole primarie, il CCI ha invitato le insegnanti a riflettere su quali temi potessero inserire nelle proprie discipline e quali competenze disciplinari questi stessi temi avrebbero sviluppato, in un'ottica di educazione attraverso l'insegnamento e di approccio alla didattica transdisciplinare piuttosto che interdisciplinare.

Valutazione. La valutazione del lavoro ha coinvolto i diversi destinatari del progetto: insegnanti, allieve e associazioni.

Ogni gruppo di insegnanti ha partecipato ad uno specifico incontro finale di valutazione orientato a verificare: il grado di raggiungimento degli obiettivi, l'adeguatezza dei tempi di lavoro e delle proposte presentate dagli esperti esterni.

In generale, le insegnanti hanno dichiarato la loro soddisfazione per il lavoro realizzato e la loro disponibilità a replicare l'esperienza approfondendo tematiche diverse. Poco convinte della possibilità di introdurre interamente nella propria attività didattica un monte ore "consistente" per lo sviluppo dei contenuti proposti (la condivisione del percorso tra più docenti rimane la modalità più sostenibile), ritengono al contempo positivo che i bambini possano incontrare figure educative esterne alla scuola. Relativamente ai tempi, alcuni insegnanti suggeriscono di concentrare il lavoro in un intervallo di tempo

più breve (per esempio in una settimana con una formazione intensiva) poiché questo consentirebbe loro una presenza più costante garantendo una maggiore continuità della formazione.

La principale criticità segnalata è connessa alla compilazione del *format* delle Unità di Lavoro (si veda il caso studio n.1): ideato come strumento riflessivo orientato a cogliere i nessi tra le competenze disciplinari e l'ECC, esso è stato valutato eccessivamente articolato.

Il *format* è stato quindi semplificato per consentirne un utilizzo più agevole e ha assunto la forma di una narrazione delle attività svolte dalle associazioni sia all'interno delle classi sia nella fase preparatoria.

Le studentesse sono state protagoniste sia nel monitoraggio in itinere che nella valutazione finale del progetto: molto interessati alle attività e coinvolti anche emotivamente, gli alunni hanno spesso ripreso parole o spunti dagli interventi a cui hanno preso parte, dimostrando la loro attenzione e partecipazione. Affrontare questioni e temi *globali* ha offerto alle bambine un'occasione per raccontarsi e per esprimere riflessioni interessanti sul proprio modo di pensare e di osservare il mondo.

Le associazioni hanno preso parte al momento di valutazione insieme agli insegnanti e hanno valutato positivamente la partecipazione degli alunni e il coinvolgimento delle insegnanti durante gli interventi.

Box 9

Tracce di valutazione: il lavoro sull'Obiettivo 5 degli SDGs - "Raggiungere l'uguaglianza di genere ed emancipare tutte le donne e le ragazze"*

Valutazione sui contenuti. La connessione strutturata con le discipline è stata possibile solo in alcuni casi, ad esempio con l'italiano, mentre in altre materie come le lingue straniere, la connessione è avvenuta con attività didattiche meno strutturate, quali ad esempio il disegno. Molto utili le attività di disegno, soprattutto per chi ha difficoltà con la lingua italiana o per chi fa fatica nella comprensione di contenuti. Il ricorso al racconto e ad attività in piccoli gruppi ha contribuito alla qualità degli interventi.

In sede di valutazione da parte degli esperti è stata evidenziata l'importanza della fase di co-progettazione con le insegnanti, infatti la sintonia su contenuti, metodologia e conduzione, percepita anche dagli alunni, ha reso gli interventi particolarmente efficaci.

Criticità. In sede valutativa sono emerse alcune riflessioni utili che riguardano la dimensione del "tempo": risulta cruciale prevedere tempi adeguati per parlare con i bambini e per lasciarli parlare, anche a scapito della completezza del programma previsto. Questo tipo di attività è inoltre funzionale a consentire alle bambine di imparare a comunicare in gruppo, ad ascoltarsi e a valorizzare i vari interventi. Per le maestre questa competenza, su cui si lavora in tutto il ciclo della scuola primaria fino alle scuole medie, è difficile da sviluppare quando si è in conversazione collettiva. È quindi necessario abituare i bambini ad ascoltare, a rispettare i turni di intervento e a prendere in considerazione ciò che viene detto dagli altri. Questo è da considerarsi come elemento trasversale su cui lavorare.

** Stralcio dal Report di fine progetto, attività svolta con una classe IV. Relazione a cura della Coordinatrice del progetto formativo, Dicembre 2018.*

**CASO 4: IL PERCORSO “EDUCARE ALLA CITTADINANZA GLOBALE:
ALLENARE IL PENSIERO CRITICO PER CAPIRE LA COMPLESSITÀ DEL
PRESENTE”**

TITOLO	EDUCARE ALLA CITTADINANZA GLOBALE Allenare il pensiero critico per capire la complessità del presente
TIPOLOGIA	Percorso di 24 ore articolato in 12 moduli a carattere seminariale e laboratoriale
OBIETTIVI	Attraverso la rielaborazione dei propri vissuti e dei punti di vista sui grandi temi di attualità, offrire argomenti di riflessione per orientarsi e capire la complessità del presente
ATTIVITÀ	Ciascun modulo introduce e sviluppa un tema a partire dai posizionamenti dei singoli, attraverso cornici teoriche di riferimento, attività laboratoriali e un lavoro conclusivo di rilettura e riposizionamento
DESTINATARI	Iscritti all'Università della Terza Età e del Tempo Disponibile
PARTNER	Fondazione Franco De Marchi - Trento Università della Terza Età e del Tempo Disponibile

Le ipotesi. L’ECG è un dispositivo educativo efficace anche nell’educazione degli adulti? Per rispondere a questa domanda è necessario rifarsi all’apprendimento trasformativo, la cui teoria si fonda sul presupposto che l’apprendimento in età adulta avviene attraverso schemi interpretativi già posseduti e che l’esito del processo formativo consiste nell’innescare un nuovo schema interpretativo.

L’apprendimento trasformativo attraverso l’educazione globale si concretizza nell’accompagnare a pensare, ragionare, riflettere con la propria testa.

In questo senso, la riflessione critica rappresenta un caposaldo della teoria trasformativa dell’apprendimento il cui obiettivo è produrre un profondo cambio di paradigma strutturale della personale visione del mondo. La trasformazione delle prospettive è il processo più importante nello sviluppo degli adulti, perché coinvolge il senso del Sé e implica una riflessione più critica e una comprensione del modo in cui le relazioni sociali e la cultura condizionano le nostre convinzioni e i nostri sentimenti.

All’interno di questa cornice concettuale, il corso si prefiggeva l’obiettivo di offrire argomenti di riflessione per orientarsi e capire la complessità del presente, attraverso l’approfondimento di temi del dibattito contemporaneo, legati all’Agenda 2030, e proponendo saperi trasversali e interconnessi. Il mondo è cambiato e sempre più ci troviamo disorientati di fronte alla complessità del presente. Linguaggi nuovi, sovraccarico cognitivo, opinioni di massa, sfide complesse rischiano di anestetizzare il pensiero individuale e disabituarci ad avere uno sguardo attento e critico alle questioni del nostro tempo. Nasce quindi l’esigenza di avere gli strumenti per riconoscere il presente e ritrovare il senso di appartenenza alla e nella società di oggi.

Il corso è orientato a costruire delle mappe tematiche che, prendendo in considerazione alcuni ar-

gomenti specifici, supportino la comprensione del presente.

Coerentemente con le finalità del corso, il lavoro ha previsto la partecipazione attiva dei presenti e il ricorso a strumenti diversi: materiali audiovisivi, articoli informativi, giochi di ruolo e simulazioni, confronto e dibattiti, mappe tematiche costituite da “strati informativi”, ovvero informazioni generate da altre informazioni attinenti tra loro.

Realizzazione. Il lavoro si è sviluppato tra ottobre 2018 e aprile 2019, per un totale di 24 ore. La metodologia utilizzata è quella dell’ECG, un approccio educativo in cui ognuno svolge un ruolo attivo nel processo di apprendimento e contribuisce attraverso la relazione con gli altri. Il coinvolgimento dei partecipanti ha trasformato la classe in un laboratorio di democrazia, dove praticare la cittadinanza attiva.

I temi trattati, in virtù della dimensione olistica dell’ECG, sono stati molteplici: il mondo del lavoro ieri e oggi; la memoria come strumento per ricordare e ricreare; le migrazioni: il divario tra percezione e realtà; i *social media*: i discorsi d’odio e le *fake news*; radio televisione e giornali: la libertà d’espressione, il pensiero critico e la sovraesposizione mediatica; *Wikipedia*; i pregiudizi e gli stereotipi che creano marginalizzazione sociale; il concetto di giustizia sociale e cosa rende una determinata cosa socialmente ingiusta; il consumo critico e gli stili di vita sostenibili; il lessico sulle relazioni e discriminazioni di genere; l’identità europea: l’Europa che vorrei, l’UE tra passato e futuro.

Il corso ha visto l’alternarsi di numerosi esperti sulle diverse tematiche, oltre alle due formatrici che hanno accompagnato il gruppo di partecipanti durante l’intero percorso. La presenza di due figure con funzione di facilitazione e stimolo alla riflessione ha permesso di mantenere salda la cornice dell’Educazione alla Cittadinanza Globale durante tutti gli interventi. Al contempo, l’alternanza di voci ha consentito di approfondire le tematiche da punti di vista,

metodologie e prospettive diverse tra loro, moltiplicando in questa direzione le lenti attraverso cui si possono leggere i fenomeni e comprendere la complessità.

Valutazione. Durante l'ultimo incontro è stata condotta una valutazione con i partecipanti attraverso la realizzazione di un *focus group*. I partecipanti hanno riconosciuto di essere stati a conoscenza degli argomenti trattati ma di non aver avuto chiari, prima del corso, i nessi e i collegamenti a livello globale. Un altro punto chiave è stato comprendere come la percezione della realtà possa essere falsata o non oggettiva: l'accesso alle informazioni e ai dati e la validità delle fonti divengono elementi essenziali per scardinare le percezioni aprioristiche e comprendere più a fondo la realtà. I temi che hanno riscosso maggior interesse sono stati: genere, consumo critico e ambiente, *social media*, migrazioni.

E' stata chiaramente colta dai partecipanti la logica e la concatenazione tra gli argomenti trattati, coerente con l'approccio interdisciplinare che caratterizza l'ECCG: è emerso infatti come, conoscere nuove tematiche, permetta di cambiare prospettiva ed avere una visione più ampia della realtà. E' stata riconosciuta l'attualità degli argomenti e la loro connessione con la quotidianità: con riferimento quindi ad una responsabilizzazione nell'agire quotidiano, si è chiesto ai partecipanti quali siano stati i cambiamenti registrati nella loro vita quotidiana. Si riportano di seguito alcune affermazioni raccolte:

“Ho notato che leggo sempre di più le etichette e presto attenzione alla sostenibilità dei miei acquisti.”

“Ora quando ascolto le persone cerco di essere più paziente, di non rispondere, di essere più tollerante. Lavoro sull'ascolto attivo per comprendere e ragionare autonomamente. Anche altri condivido-

no di avere maggiore tolleranza, si è rafforzato un atteggiamento che non sempre si tiene.”

“Ha rafforzato anche i miei ideali e le mie posizioni. Mi ha fatto riflettere molto.”

“Questo corso fa prendere coscienza di sé, ritrovare parti di se stesso che si erano trascurate.”

Altri aspetti positivi emersi dalla valutazione sono stati la preparazione delle relatrici e l'utilizzo di metodologie attive.

I punti di criticità segnalati riguardano in particolare la percezione di appartenenza politica e valoriale dei temi trattati: due terzi dei partecipanti ha abbandonato il corso dopo i primi due mesi motivando la scelta alla luce della presunta vicinanza del corso a posizioni partitiche non condivise. L'ECCG è connessa alla morale, al diritto e alla politica, è impossibile separare le componenti valoriali, cognitive ed emozionali. Da qualche tempo nel dibattito politico si parla di identitarismo e di sovranismo, elementi in opposizione rispetto ai fini dell'ECCG, che si fonda sul presupposto dell'esistenza di diritti umani fondamentali che accompagnano la persona ovunque viva o a qualunque gruppo appartenga (etnico, partitico, sociale, etc...). I partecipanti hanno commentato questo aspetto così:

“Ci vuole coraggio per frequentare il corso! Bisogna affrontare le proprie paure inconsce ed essere disponibili a mettere in discussione le proprie certezze, sforzarsi per capire il mondo attraverso una maggior informazione”.

Rispetto alle ipotesi e alle attese trasformative, il corso è da valutare positivamente: coloro che sono arrivati alla fine hanno dichiarato una maggior propensione all'apertura alla dimensione globale al fine di comprendere la complessità della realtà e i processi del mondo di oggi, affermando quindi l'efficacia dell'approccio trasformativo dell'ECCG anche nella formazione degli adulti.

CASO 5: IL PERCORSO “L’ECG TRA TRENINO E BALCANI”

TITOLO	L’EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA GLOBALE (ECG) TRA TRENINO E BALCANI per la promozione di competenze professionali del docente in un contesto sociale complesso
TIPOLOGIA	Percorso articolato in corso di formazione e viaggio studio
OBIETTIVI	Promuovere ECG attraverso lo scambio di pratiche e di risorse didattiche tra paesi europei
ATTIVITA’	Scambio e sperimentazione di buone pratiche e di risorse didattiche; visita ai contesti scolastici di appartenenza degli insegnanti (Bosnia Erzegovina, Italia, Serbia)
DESTINATARI	Insegnanti delle scuole secondarie di primo e secondo grado di Trento, Prijedor e Kragujevac
PARTNER	Associazione Progetto Prijedor, Associazione Trentino con i Balcani, Comune di Trento (politiche giovanili), Associazione Viaggiare i Balcani

Le ipotesi. *L'ECC tra Trentino e Balcani* è un percorso di formazione che vede coinvolti insegnanti italiani, bosniaci e serbi. Il lavoro si articola in un corso di formazione e in uno scambio tra insegnanti trentini e insegnanti di Bosnia Erzegovina e Serbia. L'idea progettuale nasce dalla rete dei soggetti trentini che lavorano con i Balcani: Associazione Progetto Prijedor, Associazione Trentino con i Balcani - ATB, Viaggiare i Balcani e l'Ufficio per le Politiche Giovanili del Comune di Trento, con l'obiettivo di accompagnare gli insegnanti in una riflessione sull'ECC da diverse prospettive, come cornice educativa in base alla quale costruire competenze e atteggiamenti per contribuire ad un mondo più giusto e pacifico.

Il Trentino ha una lunga tradizione di cooperazione decentrata con i Balcani, sin dal periodo successivo ai conflitti negli anni novanta. Inoltre, Trentino-Alto Adige e Bosnia Erzegovina sono territori caratterizzati entrambi da una convivenza tra diverse appartenenze etniche e rappresentano un'opportunità per riflettere sul ruolo della scuola come luogo di dialogo privilegiato, in cui ricostruire la convivenza all'interno delle comunità e una cultura di apertura e confronto con l'Altro. In Bosnia Erzegovina questo aspetto è ancora più rilevante perché le scuole hanno programmi educativi diversi a seconda dei gruppi etnici prevalenti. Inoltre, partendo dal caso del Trentino-Alto Adige, si è inteso esplorare come il passato possa rappresentare uno strumento per legittimare discorsi identitari nazionalisti ed esclusivisti, ma anche quanto una riflessione critica sul passato possa favorire percorsi volti a rafforzare la tutela dei diritti dei diversi membri di una comunità.

Coerentemente con l'approccio della pedagogia esperienziale, il progetto ha facilitato lo scambio di buone pratiche, visioni e risorse didattiche, e la

collaborazione tra insegnanti, sorretta e rafforzata dallo sviluppo di una relazione personale e professionale: vedere contesti scolastici diversi stimola a migliorarsi e a trasferire le buone pratiche acquisite altrove.

Il doppio percorso formativo (rispettivamente in Trentino e in Bosnia) ha pertanto perseguito i seguenti obiettivi:

- Comprendere le potenzialità educative nella costruzione di una società equa, giusta e solidale
- Presentare e sperimentare le metodologie dell'Educazione alla Cittadinanza Globale
- Conoscere il contesto dei Balcani attraverso centri storici e culturali
- Conoscere un segmento particolare della storia del Novecento
- Sensibilizzare al tema della Memoria
- Condividere esperienze e buone pratiche attraverso le testimonianze di insegnanti e studentesse che hanno partecipato ad attività di scambio con i Paesi balcanici

Realizzazione. Il progetto si è realizzato attraverso le seguenti attività:

- formazione degli insegnanti italiani (10 insegnanti): 10 ore di formazione (Trento, maggio, giugno e settembre 2018)
- formazione delle insegnanti serbe e bosniache (20 insegnanti): 2 incontri formativi per un totale di 16 ore di formazione (Prijedor, giugno 2018)
- visite sui territori: a ottobre 2018 quattro insegnanti trentini sono stati a Prijedor (Bosnia Erzegovina) e altre quattro a novembre sono state a Knjazevac e Kragujevac (Serbia). A novembre 2018, nove insegnanti bosniaci sono stati in Trentino mentre due insegnanti serbe sono state in Trentino a febbraio 2019. Ciascuna visita è durata circa 5 giorni.

La formazione degli insegnanti ha visto l'alternanza tra momenti teorici e laboratori e il confronto e scambio di buone pratiche. In particolare, gli incontri di formazione hanno consentito un'introduzione ai contesti (rispettivamente balcanico e trentino), al tema della memoria e alla funzione del viaggio studio ai fini dell'apprendimento. Il lavoro sulle metodologie attive per sviluppare competenze di ECG si è ispirato alla matrice sviluppata dall'UNESCO (UNESCO e CCI, 2018, box n. 8) per la selezione dei temi (tabella temi e obiettivi) e la successiva implementazione delle attività, a partire da risorse didattiche già utilizzate in classe. Le insegnanti sono quindi state coinvolte nella co-progettazione di lezioni da sviluppare durante lo scambio.

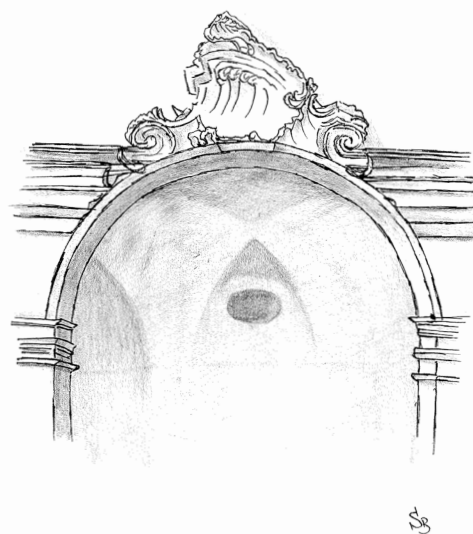
16 docenti hanno aderito agli scambi: gli insegnanti italiani hanno partecipato in Bosnia e Serbia a lezioni e momenti didattici nelle scuole e hanno tenuto una co-docenza con le insegnanti locali sull'ECG (sui temi dei confini, diritti umani, ambiente).

Gli insegnanti bosniaci e serbi sono stati a loro volta ospitati presso le famiglie delle insegnanti italiane, lavorando nelle classi sulla sperimentazione di risorse didattiche.

Valutazione. I contesti italiano, bosniaco e serbo sono molto diversi e delicati: anche se i temi sono trasversali, esprimono bisogni diversi. A differenza della Bosnia Erzegovina, la Serbia era già attiva sui temi dell'ECG: nonostante le insegnanti serbe non utilizzassero il termine "ECG", nella pratica già lavoravano sui temi propri dell'ECG. La formazione ha quindi avuto il ruolo di sistematizzare le pratiche spontanee legate per lo più alle sensibilità dei singoli insegnanti, inserendole nella cornice unitaria e coerente dell'ECG come definita dall'UNESCO. Più complesso il contesto bosniaco, in cui sono altre le priorità dettate dal sistema scolastico e

segnalate dalle insegnanti, per esempio la carenza o la precarietà delle strutture o l'eterogeneità dei programmi scolastici, differenziati in base alle appartenenze etniche degli studenti. In questo contesto l'ECG è stata proposta come strumento funzionale al superamento dei vincoli e dell'etnocentrismo, anche in relazione ad aspetti controversi dell'educazione, in quanto modello educativo alternativo in una prospettiva globale e orientato alla costruzione di una cittadinanza planetaria.

In generale il progetto è stato apprezzato anche in considerazione dell'opportunità offerta agli insegnanti di fare un'esperienza all'estero. Ulteriore esito della relazione instauratasi tra le docenti è il viaggio studio realizzato a maggio 2019, in Serbia, da 43 studenti e 4 docenti del CFP-UPT di Trento che, accompagnati da un'associazione di volontariato internazionale trentina, hanno visitato la cittadina rurale di Knjazevac incontrando le studentesse di una scuola omologa in Serbia. Infine, il progetto si è dimostrato un'ulteriore opportunità in cui il CCI ha potuto valorizzare la guida pedagogica UNESCO 2015, necessaria ai docenti italiani per familiarizzare con l'approccio dell'UNESCO sul tema.



6. RIFLESSIONI E RACCOMANDAZIONI CONCLUSIVE

C'è un' inadeguatezza sempre più ampia, profonda e grave tra i nostri saperi disgiunti, frazionati, suddivisi in discipline da una parte e realtà o problemi sempre più polidisciplinari, trasversali, multidimensionali, transnazionali, globali, planetari dall'altra. In queste condizioni la mente umana formata dalle discipline perde la sua capacità naturale di contestualizzare i saperi, così come di integrarli nei loro sistemi naturali. L'indebolimento della percezione del globale conduce all'indebolimento della responsabilità (in quanto ognuno tende ad essere responsabile solo del suo compito specializzato), nonché all'indebolimento della solidarietà (in quanto ciascuno non sente più i legami tra i cittadini).

E. Morin

Il lavoro formativo sviluppato dal Centro in ambito di ECG e qui presentato nella sua articolazione teorica e nella declinazione pratica in alcune esperienze concrete, può forse offrire alcune riflessioni in chiave di attenzioni o raccomandazioni utili per il proseguimento e il rafforzamento della promozione dell'ECG.

Una prima riflessione fa riferimento al contesto "interno", rispetto al quale indiscutibilmente rileva un movimento organizzativo che da contingente (la risposta ad una opportunità, l'esplorazione di una nuova pista, ecc...) si fa intenzionale e si orienta all'accumulazione di un'esperienza atta a costruire un capitale cognitivo, relazionale e di pratica (un

"curriculum dell'organizzazione") consolidato, spendibile e riconoscibile in tema di ECG. Tale movimento comporta necessariamente la definizione di un **posizionamento organizzativo** rispetto al tema/oggetto del lavoro (l'ECG in questo caso) e rispetto all'approccio che sostanzia l'azione organizzativa (nel caso del CCI-CSG la formazione), il quale orienta il metodo e definisce un *set* di strumenti variamente utilizzabili.

La rilevanza di questi elementi dà ragione dell'ampio spazio riservato, all'interno del documento, alla presentazione e discussione attorno al posizionamento organizzativo e all'approccio metodologico.

Una seconda riflessione, discendente dalla prima,

riguarda l'interpretazione della formazione come **un'azione trasformativa**, che assume concretezza attraverso le trasformazioni nel modo di pensare (pensiero critico), nei comportamenti delle persone e nelle scelte organizzative.

Tale visione della formazione risulta significativamente vicina e consonante con l'approccio, le metodologie, il sistema valoriale che sottende all'ECC, e ciò la rende particolarmente "utile", immediata, quasi implicita. Una sorta di prossimità virtuosa suscettibile di potenziare i rispettivi obiettivi.

La prossimità si sostanzia quindi anche nell'approccio metodologico di riferimento (ed è questa una terza riflessione) che, tra l'altro, riconosce **centralità alle persone** e alle loro esperienze, promuovendone il coinvolgimento, la partecipazione, finanche l'attivazione all'interno degli spazi formativi e oltre.

Con riferimento infine al contesto nel quale sono nate e maturate le esperienze del CCI-CSG e del CIG, il documento mostra l'importanza di adottare un **approccio multi-attore**, nonostante talvolta emergano resistenze dei singoli al lavoro in gruppi eterogenei, linguaggi settoriali e specifici che rallentano la comunicazione, o interpretazioni di ECC anche molto diverse. Nel caso dell'educazione formale, un'alleanza particolarmente centrale è quella tra scuola e territorio.

In questa direzione e per consolidare una capillare diffusione dell'ECC (metodologie, approcci e strumenti) risulta efficace promuovere reti tra pari (insegnanti e formatori) per favorire momenti di pensiero e scambio di buone pratiche in ottica di apprendimento permanente.

In generale, dai casi analizzati nel capitolo 5, emerge una significativa differenza tra operare nel mon-

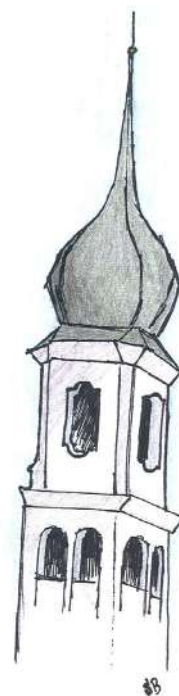
do dell'educazione formale e in quello non-formale. Nell'educazione formale si intravedono, nonostante la maggior strutturazione e i vincoli pur presenti, ampi margini di azione per l'ECC, benché i tempi e i carichi di lavoro dei docenti rendano il lavoro compresso. Il mondo dell'educazione non formale risulta paradossalmente più difficile da agganciare all'ECC: in parte ci si trova a lavorare con chi è già sensibile e in parte richiede una spendibilità nel mondo del lavoro che, seppur presente nell'ECC (competenze trasversali) non è facile mettere in evidenza. Le esperienze descritte suggeriscono come si possano superare tali limiti, **mettendo in connessione i contesti educativi formali e non formali**, valorizzando il contributo e le *expertise* specifiche dei diversi attori presenti su un territorio e lavorando su *target* diversi in contemporanea per innescare processi di scambio e crescita orizzontali.

La riflessione sulla multiattorialità offre un ponte con il contesto esterno, quello in cui operano le organizzazioni che promuovono ECC, in cui indubbiamente rileva il **quadro normativo** (micro e macro) di riferimento, non solo per lo spazio che esso offre (o preclude) in ambito di educazione formale, legittimando e quindi consentendo azioni "pionieristiche" di singoli insegnanti o in qualche caso di Istituti che scelgono di promuovere azioni in ambito di ECC, ma più in generale per lo spazio che la società civile di un paese o un territorio ha per portare avanti attività su argomenti controversi (questioni di genere, populismo, argomenti a favore della riduzione della crescita economica, accoglienza di una comunità, pluralismo religioso...), in una parziale o temporanea condizione di garanzia rispetto a repentini cambi di rotta politici. In particolare in una fase storica in cui l'incremento della diffusione di spinte sovraniste, che sostengono la preservazione della sovranità nazionale in contrap-

posizione alle istanze delle organizzazioni internazionali e sovranazionali, pone sfide nel portare avanti azioni a favore dell'ECG.

Guardando alle sfide ancora aperte, nell'ambito dell'educazione formale il CCI è impegnato su due filoni di attività: il primo riguarda la necessità di integrare i temi della cittadinanza globale all'interno dei programmi scolastici nelle scuole di ogni ordine e grado; il secondo è il lavoro nella formazione *pre-service* degli insegnanti, ovvero durante il loro percorso universitario.

A livello nazionale, il Centro sta coordinando una rete di organizzazioni della società civile organizzata, studiosi e rappresentanti di enti locali per l'effettiva implementazione della strategia nazionale di ECG: decine di soggetti in tutta Italia sono impegnati in un esercizio di scrittura collettiva che intende dare un contributo "dal basso" alla definizione di un Piano territoriale di attuazione che gli Enti Locali italiani possano utilizzare per sviluppare le loro politiche locali in tema di ECG, consapevoli di poter giocare un ruolo rilevante nel rafforzare una cittadinanza attiva e responsabile, fondata su una cultura globale diffusa, attraverso politiche coerenti che vogliano e possano promuovere *"un'educazione che apre gli occhi e le menti delle persone alla realtà del mondo, e le risveglia per creare maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti"* (Consiglio d'Europa, 2002).



7. BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

Bibliografia

Agenzia Italiana per la Cooperazione Internazionale (2018), *Strategia italiana per l'Educazione alla Cittadinanza Globale*

<https://www.aics.gov.it/wp-content/uploads/2018/04/strategia-ECG-2018.pdf>

Ardoino, J. (2005), *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, 13

Beck U. (2013), *Lo sguardo cosmopolita*, in Guadagnini W. e Nori F. (a cura di), *Territori instabili: confini e identità nell'arte contemporanea*, Firenze, Centro di Cultura Contemporanea Strozzi - Fondazione Palazzo Strozzi, 11 ottobre 2013-19 gennaio 2014

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:mFBeSf75hRUJ:www.strozzina.org/authors/ulrich-beck/+&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=it>

Berbeglia P. (2018), *Educazione alla cittadinanza globale, una strategia condivisa*, Rete Concord Italia
<https://www.concorditalia.org/blog/2018/03/28/educazione-alla-cittadinanza-globale-una-strategia-condivisa/>

Cedefop (2016), *Linee guida europee per la convalida dell'apprendimento non formale e informale*, Cedefop reference series, 104 Lussemburgo: Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione Europea

Concord Europe (2018), *Global Citizenship Education in Europe: How Much do We Care?*, Bruxelles: CONCORD Europe

Consiglio d'Europa (2002), *Dichiarazione di Maastricht sull'educazione interculturale*, Strasburgo

Consiglio d'Europa (2016), *Competenze per una cultura della democrazia*, Strasburgo

Consiglio dell'Unione Europea (2018), *Raccomandazione del 22.05.2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01))

Consiglio d'Europa and North-South Centre (2019), *Global Education Guidelines. Concepts and methodologies on global education for educators and policy makers*, Lisbona

- Dewey J. (2008), *The Collected Works of John Dewey 1882-1953*, Southern Illinois University Press
- Erikson E. H. (1950), *Childhood and Society*, W. W. Norton, New York
- Enriquez E. (1997), *L'organisation en analyse, Sociologie D'aujourd'hui*, Presses Universitaires de France
- Forghani-Arani N., Hartmeyer H., O'Loughlin E. and Wegimont L. (2013), *Global Education in Europe: Policy, practice and theoretical challenges*, Münster, Waxmann Verlag
- Global Schools (2016), *Global Citizenship Education in Europe. A Comparative Study on Education Policies across 10 EU Countries*. Research deliverable issued within the European project "Global Schools", Trento, Italy: Provincia Autonoma di Trento
- Freire P. (1973), *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano
- Habermas J. (1998), *L'inclusione dell'altro*, Feltrinelli, Milano
- Knowles M., Holton E. F. III, Swanson R. A. (2008), *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*, 9^a edizione, Franco Angeli, Milano
- Kolb A. (1984), *Experiential Learning: experience as the source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall
- Mezirow J. (2000), *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass, San Francisco
- Moreno J.M. (1973), *Psicodramma e vita*, Rizzoli, Milano
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano
- Morin E. (2015), *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*, Raffaello Cortina, Milano
- Mortari L. (2012), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci Editore, Roma
- OECD (2005), *The Paris Declaration on Aid Effectiveness*, Development Co-operation Directorate, Parigi
- OECD (2018), *PISA 2018 Global Competence*, Directorate for Education and Skills
<https://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>
- Nazioni Unite (2015), *Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile*
- Provincia autonoma di Trento, Legge provinciale n. 4 del 15 marzo 2005, "Azioni ed interventi di solidarietà internazionale della Provincia autonoma di Trento"
- Provincia autonoma di Trento, Legge provinciale n. 5 del 7 agosto 2006, "Sistema educativo di istruzione e formazione del Trentino"
- Provincia autonoma di Trento, Legge provinciale n. 10 del 17 marzo 1988, "Sostegno alla cooperazione per lo sviluppo"

Quaglino G.P., Casagrande S., Castellano A. (1992), *Gruppo di lavoro. Lavoro di gruppo*, Raffaello Cortina Editore, Milano

Sclavi M. (2003), *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*, Bruno Mondadori, Milano

Tarozzi M., Inguaggiato C. (2018), *Teachers' Education in GCE: Emerging Issues from a Comparative Perspective, research deliverable issued within the European project "Global Schools"*, Trento, Italy: Provincia autonoma di Trento

<https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali/Progetti-e-materiali/Comparative-Analysis-Final-report>

Tavolo di lavoro costituito in seno al Consiglio Nazionale per la Cooperazione allo Sviluppo (2018), *"Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale"*, Roma

UNESCO (1974), *Raccomandazione sull'educazione per l'intesa internazionale, la cooperazione e la pace e l'istruzione relative ai diritti umani e alle libertà fondamentali*

http://portal.UNESCO.org/en/ev.php-URL_ID=13088&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

UNESCO (2015), *Rethinking Education. Toward a global common good?*, Paris, Francia

UNESCO (2018), Workshop *"Global Citizenship Education for Peaceful Societies in South-East Europe: A Sub-Regional Capacity-Building Workshop on the Prevention of Violent Extremism"*, Regional Bureau for Science and Culture in Europe, Venezia, 2 - 4 maggio 2018

Publicazioni e documenti del Centro per la Cooperazione Internazionale

Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale (2013), *Trentino CON. Ricerca valutativa sulle esperienze trentine di cooperazione decentrata (tra comunità)*, Trento

Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale (2010), Editoriale in *Tessere di solidarietà internazionale*, Annual Report 2009, Settembre 2010

Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale (2012-2013), *Laboratorio Europa. Costruzione e gestione di un progetto in partenariato europeo*, Trento, dicembre 2012

Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale, *Annual Report 2010, 2011, 2012, 2013, 2014, 2015*, Trento

Centro per la Formazione alla Solidarietà Internazionale, Felcos (2016), *AGENDA LOCALE per l'educazione alla cittadinanza globale*, Trento

Centro per la Cooperazione Internazionale (2017), *Storie da Cinema: Kit Didattico*, Trento

<https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali/Progetti-e-materiali/Storie-da-cinema>

Centro per la Cooperazione Internazionale (2019), *La cooperazione internazionale allo sviluppo: un'opportunità per la proiezione internazionale e l'innovazione del Trentino*, Trento

UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale (2018), *Educazione alla cittadinanza globale:*

temi e obiettivi di apprendimento, Trento

<https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali/Progetti-e-materiali/Guida-pedagogica-UNESCO-Educazione-alla-cittadinanza-globale.-Temi-e-obiettivi-di-apprendimento>

UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale (2019), *Prevenire l'estremismo violento attraverso l'educazione. Guida per amministratori pubblici*, Trento

<https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali/Progetti-e-materiali/Prevenire-l'estremismo-violento-attraverso-l-educazione.-Guida-per-amministratori-pubblici>

UNESCO e Centro per la Cooperazione Internazionale (2019), *Guida per insegnanti sulla prevenzione dell'estremismo violento*, Trento

<https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali/Progetti-e-materiali/Guida-per-insegnanti-sulla-prevenzione-dell'estremismo-violento>

Sitografia (consultata in data 29.10.2019)

Centro per la Cooperazione Internazionale

<https://www.cci.tn.it/>

Centro Insegnanti Globali

<https://www.cci.tn.it/CCI/Servizi/Centro-insegnanti-globali>

Cooperazione tra docenti scolastici Trentino-Balcani

<https://www.trentinobalcani.eu/ecg-da-knjazevac-a-trento-con-atb/>

Escuela para el Desarrollo, Perù

<http://www.escuela.org.pe>

GENE - Global Education Innovation Award

<https://gene.eu/award/innovationaward/>

Honors Programme Talete, CCI/Università di Trento

<https://www.cci.tn.it/CCI/Programmi/Talete>

Oecd, Pisa competences

<http://www.oecd.org/pisa/pisa-2018-global-competence.htm>

Rete Concord Italia

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

Rete DARE

<https://dare-network.eu/>

Rete Profadel

<http://profadel.net/fr>

