

Educare alla cittadinanza attraverso una (inter) cultura democratica

Domenico Razzini

Istituto di Istruzione Secondaria Superiore “Leopoldo Pilla”, Campobasso

Abstract

Il presente lavoro affronta il tema della cittadinanza, evidenziandone il carattere polisemico e multidimensionale. Rileva inoltre come, in termini educativi, la cittadinanza sia da intendere soprattutto come *pratica* nutrita dallo stare assieme, dallo scambio tra quelle *culture in divenire* che sono gli allievi e, più in generale, le persone. Di fatto, la classe rimane un luogo privilegiato per iniziare a sperimentare l'alterità, per far pratica di libertà, e quindi di responsabilità, rispetto a se stessi e rispetto agli altri. In breve, per diventare dei cittadini consapevoli e partecipi. A tale scopo, però, occorre una didattica che non releghi l'apprendimento a meri spazi trasmissivi (*closed space*) di conoscenze (docente espone/discente comprende e ripete) e/o abilità (docente dimostra/allievo imita). Occorre una didattica dinamica, in grado di andare *oltre*, fondata sull'attraversamento di spazi analitico-riflessivi (*why space*) che abituino a pensare e interpretare il mondo, permettendo agli studenti di vivere la cittadinanza anche attraverso processi di tipo esperienziale-ricreativo (*further space*) che facciano confluire *il sapere* e *il saper fare* con *il saper stare* con gli altri, partendo dai contesti della quotidianità.

This paper deals with the complex and multidimensional concept of citizenship and highlights how citizenship education should foster, above all, practices nourished by being together, by the exchange of experiences between those *becoming cultures* that people, and specifically students, are. The classroom remains a privileged place to begin to experience otherness, practice freedom, and therefore responsibility, in a respectful way for themselves and others. In brief to become aware and participating citizens. For this purpose, we need a teaching environment that does not relegate learning only to a *closed space*, like a transmitting setting of knowledge or skills where teachers explain and students repeat, or the instructor demonstrates and pupils imitate. For democratic citizenship, a dynamic didactics is necessary, capable of going beyond lectures through analytical and reflective spaces (*why space*) that accustom students to thinking and interpreting the world. *Further space* is crucial as well, that is an experiential-recreational setting planned to guarantee the pupils the possibility to live their environment wittingly. In conclusion, authentic citizenship education needs to bring together knowledge and know-how with the ability to stay with others, starting from contexts experienced every day.

Domenico Razzini – *Educare alla cittadinanza attraverso una (inter) cultura democratica*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15085>

Parole chiave: educazione; cittadinanza; democrazia; interculturale; didattica

Keywords: education; citizenship; democracy; intercultural; didactics

Domenico Razzini – *Educare alla cittadinanza attraverso una (inter) cultura democratica*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15085>

1. Introduzione

Attiva, globale, europea, economica, scientifica e digitale sono alcune delle accezioni che la parola cittadinanza può assumere e che dimostrano la quasi impossibilità di individuare un significato univoco del termine. Trattasi, infatti, di nozione polisemica che ha mutato il proprio significato nel corso della storia attraverso una progressiva estensione: è il secolo XVIII a sancire con l'elemento *civile* l'uguaglianza di fronte alla legge (libertà di opinione, diritto di proprietà privata, processo equo); il concetto si amplia ulteriormente nel corso del XIX secolo, introducendo la parte *politica* (diritto di voto e accesso alle cariche pubbliche); per arrivare durante il XX secolo all'aspetto *sociale*, ovvero i diritti relativi alla sussistenza economica e alla distribuzione dei servizi essenziali per tutti (abitazione, salute, istruzione, lavoro e diritti sindacali) (Marshall, 1963/1976, p. 9 e p. 12)ⁱ.

In termini generali il concetto di cittadinanza rimanda a un insieme di procedure atte a far sì che le persone possano realizzarsi nei propri ambienti di vita. Nello specifico, per affrontare il tema in termini educativi possiamo provare, mutuando le argomentazioni di Tarozzi, a individuare degli elementi generali che conducono a una definizione d'uso del concetto. La cittadinanza riguarda i possibili modi in cui si determina il legame che vincola un individuo a una società organizzata, contribuendo a definire, sulla base di un *ethos* comune, l'appartenenza degli individui a una comunità sociale, decretando in tal modo anche la contrapposizione tra cittadino e straniero. Non solo. La cittadinanza rimanda alla titolarità di diritti a essa associati; con la modernità e gli eventi storici che l'hanno caratterizzata, in particolare la Rivoluzione francese e l'Illuminismo, si è avuto il passaggio da suddito a cittadino, dal *bourgeois* al *citoyen*, dal cittadino definito esclusivamente in base a un criterio spaziale (colui che abita un dato territorio) al cittadino attivo in quanto titolare di diritti civili e politici. Nello scorcio finale del secolo scorso, tuttavia, la situazione sembra aver subito un'inversione attraverso un misconoscimento dei nuovi soggetti di diritto (stranieri) e una considerazione molto cauta dei nuovi ambiti e delle nuove istanze di diritto, i cosiddetti diritti di quarta generazione: diritti ambientali, pace, diritti collettivi, i diritti dei popoli indigeni (2015, pp. 60-61). Inversione dovuta probabilmente, come le cronache coeve ci ricordano, al fatto che i sistemi democratici nel XXI secolo non sono riusciti a rendere il mondo più sicuro, anzi. L'infausta interazione tra crisi economica, globalizzazione e fenomeni migratori di massa ha impattato negativamente su tutti i sistemi liberali. Ponendo il focus sul Paese Italia per esempio, tra gli altri, appaiono indicativi due dati: rispetto ai valori guida dei giovani, solo sei adolescenti su dieci sceglierebbero come valore la "democrazia" (Surian, 2009, p. 189); più recentemente invece è stato rilevato che il 48,2% degli italiani vorrebbe un "uomo forte al potere"ⁱⁱ.

Se questo è l'*humus*, la scuola non può limitarsi a proporre esclusivamente percorsi basati su una concezione "classica" della cittadinanza (Zincone, 1992), come status correlato all'insieme dei diritti e dei doveri che gli individui di uno Stato-nazione esercitano reciprocamente, ma ha bisogno di promuovere anche, e forse soprattutto, *pratiche* di cittadinanza, ossia proposte coinvolgenti per mezzo di dibattiti, riflessioni e azioni in grado di dare agli allievi la possibilità di valutare, interrogare, criticare e proporre eventualmente modifiche rispetto a soluzioni individuate e in uso riguardanti le modalità relazionali e organizzative dello stare assieme.

È un concetto di cittadinanza complesso e multidimensionale quello che la scuola ha necessità di scegliere. Un'indicazione in tal senso arriva dal modello proposto da Gagnon e Pagé che declina la cittadinanza su più livelli: dall'*identità* ai *diritti*, dalla *partecipazione* al tema delle *appartenenze*ⁱⁱⁱ. Un modello olistico di cittadinanza dal quale l'immagine di città che ne deriva è il risultato di una cultura civica espressione della costituzione e di quel complesso equilibrio che regola l'integrazione delle differenze, il regime dei diritti effettivi e il grado di

partecipazione, cogliendo tali processi nel loro divenire sul piano sociale, civile, politico e storico-culturale^{iv}. Chiaramente, se si accetta tale visione, basata su un'idea di cittadinanza multidimensionale e nutrita dall'idea di una progettualità per il futuro in cui i diritti di ciascuno non sono altro che l'insieme dei doveri a cui gli altri devono ottemperare, gli obiettivi formativi non potranno che essere inclusivi sia dei fattori *personali* che *sociali*, considerando anche gli *spazi* e il *tempo* necessari per uno stare assieme funzionale (Kubow, Grossman & Nino-miya, 2000, pp. 134-140). E le finalità formative per il cittadino del XXI secolo saranno riassumibili soprattutto con: l'abilità di approcciarsi ai problemi come membri di una sociale globale; il saper lavorare in maniera cooperativa con gli altri assumendosi le proprie responsabilità; il saper comprendere e apprezzare le differenze; la capacità di pensiero critico; la disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti; la disponibilità a cambiare il proprio stile di vita in difesa dell'ambiente; una sensibile attitudine in difesa dei diritti umani; la disponibilità e la capacità di partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale (*Ibid.*, p. 132). Trasversalmente a tali finalità rimane fondamentale il bisogno di creare le condizioni per promuovere soprattutto modalità partecipative finalizzate a sfumare la netta dicotomia tra «chi decide (senza fare) e chi subisce le decisioni (senza potervi partecipare)» (Tarozzi, 2015, p. 65).

A essere accolta è quindi un'idea di cittadinanza non solo da conoscere e saper contestualizzare storicamente, ma soprattutto un'idea di cittadinanza da *vivere* per mezzo di spazi di civile e civica convivenza in grado di garantire al discente la possibilità di sperimentare la propria (e altrui) libertà attraverso l'apprendimento, imparando giorno dopo giorno a interrogarsi, per esempio, su quelle che potrebbero essere le conseguenze del proprio e altrui agire o non agire.

D'altronde, è nostra convinzione che per rinsaldare lo iato spesso esistente tra i principi dichiarati e la realtà esistente anzi, più precisamente, tra le dichiarazioni di principi e una realtà fatta di *esistenze* sia necessario ripensare la formazione scolastica educando alla libertà, e quindi alla responsabilità, prima ancora che all'obbedienza (Razzini, 2017, pp. 95-100). Per educare alla libertà, però, è necessario avere l'opportunità di praticare *la possibilità della scelta*, ossia il contrario di ciò che avviene per lo più nelle aule scolastiche. Spesso accade che la dimensione educativa perisca assediata da necessità istruttive attraverso il passaggio imposto di conoscenze e/o procedure. In termini di educazione alla cittadinanza, l'invito ai docenti è quindi a non permanere esclusivamente in spazi di apprendimento trasmissivi, caratterizzati dal mero passaggio verticistico di contenuti ma di andare *oltre*, offrendo ai propri studenti opportunità di crescita costruite attraverso una relazionalità nutrita di scambi, una problematicità affrontata con riflessiva curiosità, una contestualità vissuta con partecipazione critica. In breve, calando quelle *culture in divenire* – che gli studenti sono – all'interno di ambienti formativi di natura democratica (Dewey, 1916/1998; Gutmann, 1999).

2. Cittadinanza e (inter-)cultura democratica

La classe è il primo spazio comunitario, di carattere pubblico, in cui il discente è chiamato a confrontarsi costantemente con l'*alterità*, occorre quindi una pedagogia che ponga al centro la persona (Nanni, 1994), che offra e richieda la possibilità di un costante confronto di pensiero (*Denkvergleich*) (Secco, 1992, p. 9) tra “culture”, *inter-culturale* appunto. Il termine inter-culturale è, però, da intendere non come inflessione pedagogica correlata alla presenza dello “straniero” in classe, bensì come dimensione costitutiva, nucleo germinale di qualunque atto formativo. Se si considera, infatti, ciascun individuo come portatore di una cultura, ossia della «abilità di

creare e ri-creare idee e beni materiali per influenzare il proprio mondo in variegati modi» (Nieto & Bode 2012, p. 163, trad. mia), la classe diventa sia un luogo privilegiato in cui il docente ha modo di osservare quotidianamente la multiculturalità^{vi} mentre accade, sia un'opportunità per creare le condizioni per il verificarsi dell'interculturalità. L'inter-cultura riguarda d'altronde sia il rapporto che ogni persona intrattiene con sé – e quindi con la pluralità di culture che si ritrova ad assorbire e/o intercettare, rielaborare ed esprimere – sia il legame potenziale da costruire con le altre persone, a loro volta risultato di processi identitari inseriti in percorsi dinamici frutto di più appartenenze (Maalouf, 1998/2009). Trattasi quindi di un processo dinamico fatto di scambi da realizzare, caratterizzato da tentativi, e quindi anche fallimenti, che vincolano l'educazione inter-culturale alla possibilità (o meno) che due culture possano interagire^{vii}. Ne consegue il carattere provvisorio e la fragilità di ogni percorso inter-culturale e la necessità di trovare, mantenere e rinnovare i presupposti affinché il flusso comunicativo – *con e tra* le persone – si attivi e perduri. Si tratta in definitiva di imparare a costruire e gestire l'interazione tra *differenze*, garantendo allo scambio inter-culturale quell'apertura necessaria per affrontare anche il conflitto, imparando a gestirlo^{viii}. Ciò presuppone però educatori consapevoli dei limiti del proprio “sguardo” (Cima, 2021), degli stereotipi e dei pregiudizi che ne condizionano la traiettoria, insegnanti capaci di praticare lo *shadowning*, cioè una comprensione dell'altro basata principalmente non tanto sull'empatia, quanto sull'*exotopia*, ossia su «una *tensione dialogica* in cui l'empatia gioca un ruolo transitorio e minore, dominata invece dal continuo ricostruire l'altro come portatore di *una prospettiva autonoma, altrettanto sensata della nostra e non riducibile alla nostra*» (Sclavi, 2003, p. 172). Per favorire un'inter-cultura democratica occorrono quindi docenti in grado di pianificare ambienti formativi caratterizzati da quella sensazione di “spaesamento” di cui scrive Todorov (1996/1997, p. 159), intesa come capacità di rinunciare alle proprie illusioni egocentriche ed etnocentriche imparando a distanziarsi da esse e vagliarle criticamente, e ciò risulta tanto più importante considerato che la contemporaneità, di fronte a quella che è la complessità del mondo, sembra continui a essere sedotta da soluzioni semplicistiche basate su slogan populistici forieri di modelli autoritari che tendono a escludere. Il quesito che si impone, dal punto di vista pedagogico, pertanto è: Come combattere l'esclusione? Creando le premesse affinché il flusso comunicativo di esperienze tra le persone rimanga aperto? Certo, ma se si vuole garantire all'inter-cultura una matrice democratica, nell'accezione deweyana, è necessario saper realizzare e mantenere la visione comune di uno spazio in divenire che consenta all'altro l'autentica possibilità di esserci in un senso pieno e concreto che può trovare realtà solo rimuovendo tutti gli ostacoli generati «da quelle politiche neoliberiste di blocco della mobilità sociale, di cancellazione del *welfare*, di precarizzazione del lavoro e di smantellamento dei diritti che costringono a una triste competizione per la sopravvivenza» (Burgio, 2022, p. 80). Tutto ciò richiede però processi educativi in grado, da un lato, di mettere da parte ogni concezione falsamente neutrale dell'insegnamento (e dei contenuti, dei valori e dei modelli culturali veicolati), dall'altro la capacità di promuovere un impegno etico teso a combattere ogni forma di dominio che ostacoli l'emancipazione sia individuale sia di gruppo. Una formazione inter-culturale non può limitarsi, quindi, a considerare solo la dimensione cognitivo-culturale, ma ha necessità di esaminare anche, anzi soprattutto, le diverse manifestazioni del potere dal punto di vista politico, economico e sociale (*Ibid.*, p. 12). Detto altrimenti, si tratta di far sì che gli anni della scolarizzazione diventino anche uno strumento per decolonizzare^{ix} le menti dei discenti perché se il colonialismo appartiene oramai alla storia, la colonialità^x è tuttora attiva e domina diffusamente attraverso una razionalità bianca e maschile (Walsh, 2022, p. 59) il cui potere conserva una matrice che rimane europea, eterosessuale, capitalistica, militare, cristiana,

patriarcale e che ha nello Stato-nazione il suo centro operativo (Burgio, 2022, p. 104). A tal proposito è bene chiedersi: se da studenti mai o molto raramente si è avuta l'opportunità di formarsi in tal senso, sulla base di quali presupposti dovremmo aspettarci degli adulti capaci di discutere su temi specifici in modo articolato e critico assumendo, per esempio nel caso dei rappresentanti politici, diversi punti di vista nel miglior interesse degli elettori e delle elettrici?

Per pianificare, elaborare e realizzare percorsi inter-culturali, l'approccio democratico (EDC)^{xi} rimane un utile orientamento per fornire agli studenti le necessarie *conoscenze* (procedurali e fattuali), *abilità* (saper fare) e *atteggiamenti* (saper stare) per renderli capaci di giocare un ruolo costruttivo nella collettività^{xii}; la formazione inter-culturale richiede infatti un simultaneo e circolare impegno per garantire una relazionalità caratterizzata da *esperienze di alterità*, sia sul piano privato-esistenziale sia sul piano politico-sociale. Se è compito della scuola, come agenzia formativa, aiutare le nuove generazioni a conoscere, interpretare e migliorare il mondo – a cominciare dal proprio mondo – l'educazione alla cittadinanza non può essere limitata alla presentazione di informazioni da conoscere e ripetere al fine di una mera valutazione di rendimento; per formare a una cittadinanza inter-culturale il *sapere* e il *saper fare* dovrebbero confluire, integrandosi reciprocamente, con un *saper stare* attraverso contesti educativi che risultino responsabilizzanti, e quindi trasformativi.

Obiettivo ultimo è attualizzare i principi sanciti nella Carta fondamentale dello stare assieme (Cambi, 2021). Ma è possibile rendere effettiva la Carta Costituzionale senza intervenire sull'educazione? Se è vero che ognuno è il portato dell'educazione ricevuta (Kant, 1803/2009, p. 105), la risposta non può che essere un perentorio: «No». L'interrogativo allora è: Che tipo di apprendimento si richiede? Di sicuro non una preparazione statica, perché l'assenza di percorsi ispirati a una pedagogia fattiva finirebbe per relegare il gruppo classe in spazi formativi meramente adattivi dove, al pari delle svariate educazioni (alimentare, stradale, etc.), anche l'educazione alla cittadinanza si ridurrebbe alla memorizzazione di norme e, forse, all'introiezione di comportamenti stabiliti da altri e altrove che difficilmente riuscirebbero a formare un cittadino inter-culturale^{xiii}. Da promuovere invece è una progressiva e attiva partecipazione a diversificati spazi di formazione, in grado di assicurare agli studenti la possibilità di sperimentare la propria libertà nell'apprendimento e nel contempo individuare, riflettere, provare a immaginare e proporre alternative a tutti quegli ostacoli o «strutture [...] di potere che perpetuano la disegualianza, la razzializzazione, la subalternizzazione e l'inferiorizzazione di esseri, saperi e modi, logiche e razionalità di vita» (Walsh, 2022, p. 52). L'alfabetizzazione alla convivenza inter-culturale non può ridursi dunque esclusivamente a un passaggio di conoscenze/abilità, sebbene essenziale, ma è da ripensare e progettare come attraversamento di qualificati setting educativi, nello specifico: *closed space*, *why space* e *further space*^{xiv}, ossia spazi formativi nei quali movimenti *adattivi* – rispetto alla comprensione (Tuffanelli, 2007) delle conoscenze e abilità da acquisire – momenti *riflessivi* (Berté, 2009) – rispetto alle analisi di un argomento e/o di una situazione – occasioni di *sperimentazione* (Galetto & Romano, 2007) contestualizzata e fasi *ricreative* (Corradini, 2007) – con proposte per migliorare la situazione esistente – si intreccino e circolarmente si completino, arricchendo la crescita civile e civica dell'allievo. In breve, occorre depotenziare la didattica trasmissiva incrementando «la didattica euristica, quella che porta gli studenti a misurarsi con i problemi e a utilizzare le discipline come strumenti metodologici indispensabili per affrontarli in maniera attrezzata» (Fiorin, 2018, p. 14).

3. Spazi (tras)formativi per una cittadinanza (inter-)culturale

La cittadinanza inter-culturale richiede agli educatori la disponibilità ad avventurarsi in territori inesplorati nei quali educazione e politica si presentino interconnesse, avanzando attraverso spazi di riflessioni e disamine (*why space*) atti a far emergere dibattiti «da sottoporre a incessanti negoziazioni all'interno di una comunità impegnata a tenere aperto il dialogo» (Mortari, 2008, p. 13). L'obiettivo è sviluppare una forma di resistenza a ogni tipo di indottrinamento^{xv} attraverso reiterate esperienze contestuali di azioni e proposte critiche (*further space*), facendo sì che la cittadinanza passi «dalla dichiarazione della titolarità dei diritti (giuridica) alla possibilità effettiva del loro esercizio (politica)» (Tarozzi, 2015, p. 72).

In termini di crescita civica e civile degli allievi, pensare di formare dei cittadini proponendo spazi di apprendimento di mero adeguamento a pacchetti di conoscenze preconfezionate è inefficace, oltre che vano, rispetto alla significatività che ogni apprendimento dovrebbe preservare (Novak, 1998/2006). In un ambiente adattivo l'apprendimento avviene per lo più per ricezione di nozioni e/o per condizionamento dei comportamenti (Roletto, 2005, pp. 73-81); in uno spazio formativo *chiuso*, infatti, i contenuti da apprendere (un articolo della Costituzione, l'esecuzione di una lettera dell'alfabeto, la coniugazione di un tempo verbale, un teorema di matematica, le date di un evento storico, una poesia, un movimento del corpo, l'esecuzione di un tempo musicale, una formula chimica, il procedimento per realizzare la tomaia di una scarpa piuttosto che la componentistica di un apparecchio etc.) hanno tutti una realtà propria alla quale l'allievo – ma auspicabilmente prima ancora il docente, nella duplice modalità di sapere e soprattutto saper trasporre didatticamente – deve rapportarsi *adattandosi* ad essi, non certo il contrario. Prevale quindi una normatività formativa alla quale la libertà (decisionale e di azione) di chi apprende e di chi insegna può solo conformarsi. In un *closed space* formativo, inoltre, l'interazione tra la parola/azione (esposizione, dimostrazione) del docente e la parola/azione (ripetizione, esercitazioni sui contenuti) da parte del discente non è in grado di arricchire quell'area di socialità affettivamente connotata che richiede la presenza, il riconoscimento e il ruolo degli altri. Poiché l'interazione rimane molto vincolata al contenuto da apprendere, tale approccio, in termini educativi rispetto alla cittadinanza, si rivela deficitario perché limita l'accesso a tutto quel bagaglio di esperienze di natura socio-affettiva decisive per dare un senso a ciò che si impara in ogni momento della propria vita e, in particolare, durante l'età evolutiva.

È bene rilevare, tuttavia, che anche in una formazione di crescita civile e civica il docente avrà necessità di creare spazi formativi *chiusi*; il problema semmai è il saper valutare quando (e come) è il caso di adottarli, mantenerli o modificarli in base al target di riferimento e in base agli obiettivi che si intendono perseguire, tenendo conto che l'esercizio della propria libertà per apprendere richiede la disponibilità ad avventurarsi *altrove*, ricercando e procedendo verso territori problematici, perché «il sapere comincia proprio quando si è in grado di porre problemi là dove sembra dominare l'evidenza» (*Ibid.*, p. 29).

In tal senso, da valorizzare sempre è il *sensu di agency* della classe, cominciando già dalla scuola primaria, indagando per esempio le esperienze che i bambini fanno come cittadini, «ascoltando i loro vissuti rispetto al sentirsi (o meno) titolari di diritti, osservando le loro pratiche quotidiane di partecipazione sociale» (Frisina, 2018, p. 154)^{xvi}. L'inter-culturalità rimane democratica se educa discenti capaci di porre domande provocatorie, il genere di domande che sono a volte discordanti, che contestano la tradizione, ma che servono per esercitarsi a considerare, rispetto a specifiche questioni, prospettive e punti di vista molteplici. Da promuovere, almeno inizialmente, è un approccio *centripeto*^{xvii} che metta il discente nelle condizioni di interrogarsi, raccontarsi e ascoltarsi,

prendendo consapevolezza della cultura (Bruner, 1990/2009; 1996/2007), o meglio, delle *culture* di cui in quel momento è espressione; prestando però al contempo attenzione alle narrazioni di chi è espressione di culture *altre*. Il tentativo è di generare interesse rispetto anche al proprio e altrui scenario contestuale (Acerbi & Martein, 2006, pp. 81-82), attraverso un coinvolgimento situato relativo agli ambienti che vedono l'allievo – con gli altri – protagonista.

Siamo ben consapevoli che la traducibilità di quanto proposto non è sempre così immediata, non fosse altro per gli strumenti grezzi che per ora possediamo rispetto alla misurazione di abilità quali pensare, creare, interrogare, analizzare, costruire relazioni salutari per lavorare con gli altri e migliorare la propria comunità e, probabilmente, è proprio la carenza di strumenti docimologici adeguati, rispetto agli ambiti elencati, a indurre la scuola e il mondo fuori dalla scuola (si pensi a gran parte dei concorsi pubblici) a prediligere le competenze alfanumeriche rispetto alle quali c'è una maggiore possibilità, attraverso misure standardizzate, di ottenere rassicuranti risultati. In sintesi: «non potendo misurare ciò che è importante, consideriamo importante ciò che possiamo misurare» (Westheimer, 2015, p. 27, trad. mia). Nostra intenzione evidentemente non è misconoscere o sottovalutare l'importanza per gli studenti di saper leggere, scrivere e fare i conti, tutt'altro. Semmai il nostro intento è rimarcare, in un percorso di educazione alla cittadinanza, l'importanza di connettere la formazione alfanumerica alle questioni di interesse sociale (Dewey, 1915/1969).

Fondamentale diventa allora «problematizzare le differenze e le diseguaglianze costruite lungo la storia tra diversi gruppi socioculturali, etnico-razziali, di genere e orientamento sessuale» (Ferrão Candau, 2022, p. 31). Si ribadisce, a tal fine, la funzionalità di una dinamicità formativa, bilanciando l'approccio condizionante che spesso caratterizza gli spazi formativi *chiusi* della lezione frontale, con approcci maggiormente costruttivisti (Varisco, 2011) che non costringono i discenti a riprodurre un sapere, accumulando nozioni solo da memorizzare, ma li inducono a familiarizzare con spazi riflessivi da abitare con un pensiero educato (Lipman, 2003) e coltivato attraverso un agire critico caratterizzato dal coinvolgimento assicurato dalla partecipazione^{xviii}. Una pianificazione formativa al senso di comunità non può prescindere, d'altra parte, dal «passaggio da un livello puramente intellettuale, peraltro senza dubbio indispensabile, a un livello nel quale ciò che conta è *l'esserci in prima persona*, il muoversi con pieno senso di responsabilità: un livello che è forse l'unico a poter legittimare lo stesso pensare politicamente» (Bertolini, 2003, p. 160). Il richiamo è ai requisiti necessari per offrire al gruppo classe una chance di tipo trasformativo, attraverso una circolarità vissuta di conoscenze, riflessioni e azioni inserite in una progettazione partecipata per un cambiamento^{xix}. Di fatto la formazione a una cittadinanza *vissuta*, che sia premessa e finalità di una pedagogia fattivamente inter-culturale, più che di un apprendimento come processo chiuso attivato tra l'allievo e l'insegnante o tra l'alunno e il libro, ha bisogno di un'interazione con il mondo (Hourst, 2008/2013, p. 102) nutrita dalla discussione democratica (Hess, 2009) e da un agire politico che impegni il discente a proporre soluzioni rispetto allo *status quo*, creando le occasioni affinché siano anche solo *immaginate*^{xx} alternative alle soluzioni già sperimentate, laddove quelle correnti si siano dimostrate e/o si palesino come squalificanti e/o controproducenti in un'ottica di valorizzazione dell'altro. L'attraversamento di spazi (tras)formativi si completa solo se, oltre all'acquisizione *di* e la riflessione *su* conoscenze/abilità, si coltiva la dimensione assiologica, incrementando l'impegno personale contestualizzato e le competenze etico-morali degli studenti, liberando questi ultimi da un'istruzione che identifica spesso la propria filosofia educativa con la *coverage*, con la necessità di finire il programma, sottovalutando drammaticamente, oltretutto, come questo spesso

implichi la negazione di un'autentica comprensione per la maggioranza degli studenti (Gardner, 1999/2009, p. 127). Quindi, pur riconoscendo la necessità del *closed space* come ambito di trasmissione di conoscenze e/o procedure da assorbire e ripetere^{xxi}, in termini educativo-didattici, a caratterizzare l'educazione alla cittadinanza inter-culturale di un gruppo classe dovrebbe essere soprattutto la capacità di suscitare interrogativi, creando *why spaces* nei quali, attraverso il dialogo e strategie mirate, gli studenti si appassionino – come protagonisti – alla ricerca etnografica «dei nostri luoghi e posizioni di produzione dei privilegi» (Curiel Pichardo, 2022, p. 86). Rispetto alla possibilità di imparare dal confronto con l'altro, Pritchard e Woollard segnalano quattro modalità attraverso le quali può prendere forma il dialogo in un ambiente di apprendimento costruttivista: quella che sostiene e definisce l'apprendimento (*dichiarativa*); la modalità che evoca alternative, assunzioni e suscita sfide (*contraddittoria*); la forma dialogica che cerca di continuare o ampliare il dialogo (*continuativa*) e la modalità per confermare o convalidare quanto appreso (*confermativa*). Riportiamo, schematizzando, la proposta degli autori con le strategie individuate per promuovere un confronto dialettico (Tabella 1).

Modalità dialogica dichiarativa	Modalità dialogica contraddittoria	Modalità dialogica continuativa	Modalità dialogica confermativa
<ul style="list-style-type: none"> • definizione dei termini; • presentazioni: aspettative, paure e modo di pensare corrente degli studenti; • stabilire il programma: fissare gli scopi, descrizione del contesto; • avvio delle attività: fase di riscaldamento e coinvolgimento nell'apprendere. 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Brainstorm</i> con dia-gramma a raggio; • contributi da parte del docente o di un tutor; • <i>debate</i>^{xxii}. 	<ul style="list-style-type: none"> • passaggi e/o cambiamenti pianificati dal docente; • organizzatori avanzati (computer, tablet); • piano d'azione^{xxiii}; • ruoli nei gruppi (presidente, segretario, etc). 	<ul style="list-style-type: none"> • presentazioni di gruppo; • elaborati scritti; • <i>hot seating</i>^{xxiv}; • test e colloqui valutativi con il docente; • sintesi plenaria e conclusioni.

Tabella 1: *Strategie per promuovere un effettivo dialogo* (riadattamento tratto da Pritchard e Woollard, 2010, pp. 52-53)

Se la costruzione di uno *spazio riflessivo* di ricerca si crea e si coltiva ricorrendo al ragionamento dialogato (Nusbaum, 2010/2011, pp. 65-93), per tradurre operativamente uno spazio caratterizzato da una pedagogia dell'impegno contestualizzato come il *further space*, tra le possibili strategie didattiche da adottare, per la capacità di dare all'apprendimento una motivazione intrinseca (Unesco, 2021, p. 99), segnaliamo il *Service Learning* in quanto «metodo di insegnamento basato sulla ricerca nel quale l'apprendimento [...] si applica attraverso l'azione indirizzata a un autentico bisogno della comunità in un processo che permette l'iniziativa ai giovani e prevede un tempo da dedicare alla riflessione sul servizio sperimentato e una dimostrazione delle conoscenze e competenze acquisite» (Berger Kaye, 2010, p. 9, trad. mia). Tre sono i tratti programmatici che contraddistinguono il *Service Learning*: *lo sviluppo di attività di servizio solidale* improntate a una collaborazione finalizzata alla risoluzione, da parte degli studenti, di problemi concreti di una comunità che è considerata co-protagonista del progetto; *il protagonismo degli studenti e le studentesse* nella pianificazione, nello sviluppo e nella valutazione del progetto; e per finire l'ambito che vede invece protagonisti i docenti, ovvero *l'integrazione intenzionale delle pratiche solidali con i contenuti di apprendimento e di ricerca* inclusi nel curriculum (Rossa, 2016, p. 74). Si

evidenza che la qualità di un buon progetto di Apprendimento Servizio è correlata alla possibilità «di migliorare la qualità dell'apprendimento, oltre che contribuire al miglioramento di vita di una comunità» (*Ibid.*, p. 69)^{xxv} e, più in generale, del nostro pianeta (Morin & Kern, 1993/1994). A tal proposito, in termini educativi, bisognerebbe iniziare anche a destrutturare quegli approcci che marginalizzano o inferiorizzano le culture indigene in quanto “primitive”: il fatto che le terre governate dagli indigeni costituiscano la patria di circa l'80% della biodiversità dovrebbe essere un dato sufficiente per dimostrare la loro abilità nel prendersi cura della casa-Terra (Unesco, 2021, pp. 112-113) e la funzionalità di un approccio che considera gli esseri umani non solo come esseri sociali, ma anche come esseri ecologici (López Intzín, 2022; Fleuri, 2022).

4. Conclusioni

Una formazione effettiva alla cittadinanza inter-culturale presuppone la possibilità di «incidere realmente sull'azione politica per la comunità e quindi ci deve essere una cessione non formale di potere progettuale e decisionale» (Tarozzi, 2015, p. 68). Questo presuppone però che gli stessi docenti imparino a condividere un *ethos*, «un impegno etico e politico capace di dare un senso alle competenze, alle conoscenze e alle esperienze necessarie a costruire un profilo professionale adeguato» (*Ibid.*, p. 39). Nell'insegnamento, ma in generale in ogni percorso educativo, i risultati sono sempre molto condizionati dalle convinzioni di natura etico/morale che animano i comportamenti di chi crea, presiede e conduce il setting di apprendimento: le buone regole infatti da sole non bastano, «occorrono anche uomini buoni, che agiscano nello spirito di quelle regole» (Zagrebel'sky, 2007, p. 13). Inoltre, per educare, e tanto più per formare in termini civici e civili, è richiesta un'attitudine alla coerenza; dichiarare principi smentiti in seguito da quanto praticato è quanto di peggio si possa proporre, in tal modo l'educazione alla cittadinanza finisce per condurre verso obiettivi opposti rispetto a quelli che si proponeva: sfiducia nelle istituzioni, nel cambiamento e deresponsabilizzazione sociale (Tarozzi, 2015, p. 68).

Un'ultima considerazione: l'educazione inter-culturale rimane democratica se non prescinde da questioni quali l'uguaglianza intesa come pari dignità e l'equità intesa come pari diritti. Il solo riconoscimento del diritto di uguaglianza rimane insufficiente. È necessario adoperarsi per una consapevolezza, da esperire, che la sola declamazione che tutti hanno gli stessi diritti civili e politici è pura mistificazione se non si lavora in concreto per creare le condizioni socio-politiche per cui questo diritto possa essere esercitato (*Ibid.*, p. 66). Fondamentale diventa pertanto il tema della giustizia sociale (Wilkinson e Pickett, 2009/2012) affrontato con una formazione che garantisca l'attraversamento di spazi diversificati di apprendimento insegnando al discente, per dirla con Walsh (2022, p. 60), come «*arrivare al mondo a partire da*[...] [una] *conoscenza*» a cui adattarsi (*closed space*) e su cui riflettere (*why space*) e/o «*arrivare alla conoscenza a partire dal mondo*» attraverso ambienti formativi ricreativo-esperienziali (*further space*).

Un'effettiva cittadinanza inter-culturale ha bisogno, in definitiva, di aule senza pareti, e di insegnanti e processi formativi in grado di far conoscere, interrogare e scandagliare la pluralità – tutta – sia dentro ma soprattutto *oltre* le mura scolastiche.

ⁱ La letteratura sulla cittadinanza è molto ampia; per un'introduzione al tema, tra gli altri, cfr. Kymlicka (1995/1999); Benhabib (2006/2008); Balibar (2012); Costa (2021).

- ⁱⁱ Si veda URL: <https://www.censis.it/rapporto-annuale/il-furore-di-vivere-degli-italiani> (ultima consultazione 11/06/2022).
- ⁱⁱⁱ Elaborato nell'ambito dell'International Comparative Research Group il modello si presenta come strumento descrittivo che analizza, ripartendo, la complessità intrinseca al concetto di cittadinanza. «Il quadro di Gagnon e Pagé presenta quattro macro-concetti su due assi, al cui centro vi è quello di cittadinanza. Sull'asse verticale dell'identità si trovano, ai due poli, i macro-concetti della identità nazionale e delle appartenenze sociali, culturali e sovranazionali; su quello orizzontale dell'uguaglianza si trovano invece i poli del regime effettivo dei diritti e della partecipazione politica e civile. I singoli elementi non possono essere considerati isolatamente, ma in stretto legame fra loro» (Santerini, 2004, p. 137). Cfr. anche Santerini (2010a, pp. 61-66).
- ^{iv} Si veda l'URL: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://www.didatticaeditto.it/wp-content/uploads/2016/04/UN-QUADRO-DI-RIFERIMENTO-PER-LA-CITTADINANZA-MILENA-SANTE-RINI.pdf&hl=it> (ultima consultazione 11/06/2022).
- ^v Per un'introduzione alla pedagogia interculturale, tra gli altri, cfr.: AA.VV. (1992), Nanni (1998), Surian (1998), Susi (a cura di) (1999), Cambi (2001), Desinan (2003), Genovese (2003), Favaro & Luatti (a cura di) (2004), Cambi (2006), Mantegazza (2006), Gobbo (a cura di) (2008), Pinto Minerva (2008), Giusti (2010), Santerini (a cura di) (2010b), Sani (a cura di) (2011), Cima (2021), Muraca (a cura di) (2022), Burgio (2022).
- ^{vi} Il termine multiculturale è adoperato come aggettivo per descrivere il coesistere delle “diversità culturali” che contraddistinguono ogni aula scolastica, diversità ulteriormente ampliate e arricchite nelle classi odierne dagli allievi con bisogni educativi speciali (BES); allievi con disturbi specifici dell'apprendimento (DSA), allievi diversamente abili, studenti provenienti da altre latitudini. Per un'introduzione alla questione terminologica invece e alle distinzioni lessicali (inter-, pluri-, multi- e trans-culturale), si veda Desinan (2003, pp. 17-21), Favaro (2004, pp. 41-42), Demetrio (2004, pp. 14-16), Pinto Minerva (2008, pp. 13-15).
- ^{vii} Si è voluto rimarcare anche graficamente la natura probabilistica dell'inter-cultura che vincola il successo di un incontro tra due (o più) culture alla possibilità che l'interazione possa avvenire (o meno) tenendo separato il prefisso inter-.
- ^{viii} Per un'introduzione a strategie e attività per la gestione del conflitto a scuola, si veda Sclavi & Giornelli (2014).
- ^{ix} Decolonizzare «le [...] menti significa smontare l'apparato di rappresentazioni coloniali e rendersi conto che il colonialismo costituisce un elemento essenziale dell'organizzazione del mondo contemporaneo» (Burgio, 2022, p. 105).
- ^x Per una definizione di colonialità e per un'introduzione ai principali ambiti di manifestazione: potere, sapere, essere e colonialità cosmogonica, cfr. Wash (2022, pp. 53-57).
- ^{xi} Cfr. l'URL: <https://www.coe.int/web/edc> e l'URL: <https://www.coe.int/en/web/education/competences-for-democratic-culture> (ultima consultazione 11/06/2022).
- ^{xii} In termini di educazione alla cittadinanza, per una definizione di conoscenze, abilità e atteggiamenti cfr. Surian (2009, pp. 192-193).
- ^{xiii} Per un'introduzione ai principali programmi scolastici sviluppati per promuovere competenze di cittadinanza e alle tipologie di cittadino identificate e da promuovere in tal senso (responsabile, partecipativo e orientato alla giustizia sociale), si veda Westheimer (2015, pp. 35-67).
- ^{xiv} Per una definizione argomentata dei citati spazi di apprendimento, si veda Razzini (2017, pp. 100-139).
- ^{xv} Per una definizione di indottrinamento, cfr. Mortari (2008, p. 17).
- ^{xvi} Rispetto alle critiche a una pedagogia che considera positivo il coinvolgimento dei bambini e dei ragazzi in attività di responsabilizzazione, cfr. Mortari (2008, p. 57); per un'introduzione ai rischi nel coinvolgere bambini e ragazzi in processi partecipativi, (Ibid., p. 58). Per approfondire le motivazioni argomentate a favore della partecipazione dei bambini al governo della città, si veda Tonucci (2008).
- ^{xvii} Per una definizione argomentata, cfr. Razzini (2017, pp. 76-83).
- ^{xviii} Per avere utili indicazioni su come garantire alla classe un livello accettabile di partecipazione democratica, si veda Hart (1997, pp. 49-50).
- ^{xix} Per un'accezione di progettazione partecipata, cfr. Mortari (2008, pp. 53-54).
- ^{xx} Si mutua l'accezione di immaginazione riportata da Mortari (2008, p. 40).

^{xxi} Non è sempre vero che l'apprendimento per scoperta sia più efficace di quello diretto, nell'ambito scientifico, quando è previsto il ragionamento, l'istruzione diretta determina spesso risultati migliori (Lilienfeld et al., 2011, p. 120).

^{xxii} Per un'introduzione al debate, cfr. De Conti e Giangrande (2017).

^{xxiii} Per una definizione di Action plan, cfr. Dizionario di Democrazia Partecipativa (p. 123), reperibile all'URL: https://www.regione.toscana.it/documents/10180/1393902/diz_democrazia_partecipativa_materiali.pdf/627b9269-b91c-4765-866c-3d160e0a1f9c (ultima consultazione 11/06/2022).

^{xxiv} Per una definizione di *hot seating*, cfr. l'URL: <https://dbp.theatredance.utexas.edu/content/hotseating-0> (ultima consultazione, 11/06/2022).

^{xxv} Utili indicazioni sui passaggi fondamentali per progettare un *Service Learning* e chiare e variegate esemplificazioni si ritrovano in Berger Kaye (2010) e Rossa (2016, pp. 74-93).

Bibliografia

AA.VV. (1992). *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*. La Scuola.

Acerbi, A. & Martein, D. (a cura di). (2006). *Musei, non-musei, territorio. Modelli per una pedagogia urbana e rurale*. FrancoAngeli.

Balibar, È. (2012). *Cittadinanza*. Bollati Boringhieri.

Benhabib, S. (2008). *Cittadini Globali. Cosmopolitismo e democrazia*. Il Mulino. (Opera originale 2006).

Berger Kaye, C. (2010). *The Complete Guide to Service Learning. Proven, Practical Ways to Engage Students In Civic Responsibility, Academic Curriculum, & Social Action*. Free Sprit Publishing.

Bertè, M. (2009). *Didattica per operazioni mentali. Riflettere*. Erickson.

Bertolini, P. (2003). *Educazione e politica*. Raffaello Cortina.

Bruner, J. (2009). *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri. (Opera originale 1990).

Bruner, J. (2007). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli. (Opera originale 1996).

Burgio, G. (2022). *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. FrancoAngeli.

Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Carocci.

Cambi, F. (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci.

Cambi, F. (2021). *Scuola e Cittadinanza. Per la formazione etico-politica dei giovani*. Studium.

Cima, R. (2021). *Attraverso lo sguardo. Per una pedagogia dell'incontro*. Carocci.

Corradini, M. (2007). *Didattica per operazioni mentali. Creare*. Erickson.

Costa, P. (2021). *Cittadinanza*. Laterza.

Curiel Pichardo, O. (2022). Costruendo metodologie femministe a partire dal femminismo decoloniale. In M. Muraca (a cura di), *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo* (pp. 69-90). PensaMultimedia.

De Conti, M. & Giangrande, M. (2017). *Debate. Pratica, Teoria e Pedagogia*. Pearson.

- Demetrio, D. (2004). Facciamo il punto. L'educazione interculturale al bivio. In D. Demetrio & G. Favaro (a cura di), *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi* (pp. 11-35). FrancoAngeli.
- Desinan, C. (2003). *Orientamenti di educazione interculturale*. FrancoAngeli.
- Dewey, J. (1969). *Scuola e Società*. La Nuova Italia. (Opera originale 1915).
- Dewey, J. (1998). *Democrazia e educazione*. La Nuova Italia. (Opera originale 1916).
- Favaro, G. & Luatti, L. (a cura di). (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. FrancoAngeli.
- Favaro, G. (2004). Aprire le menti nel tempo della pluralità. In D. Demetrio & G. Favaro, *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi* (pp. 36-54). FrancoAngeli.
- Ferrão Candau, V. M. (2022). Educazione interculturale critica. Costruendo cammini. In M. Muraca (a cura di). *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo* (pp. 21-42). PensaMultimedia.
- Fiorin, I. (2018). Nuovi Scenari. In G. Cerini, S. Loiero & M. Spinosi (a cura di), *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle Indicazioni per il curricolo alla didattica* (pp. 9-21). Tecnodid.
- Fleuri, R. M. (2022). Paulo Freire e le cosmovisioni dei popoli originari. In M. Muraca (a cura di). *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo* (pp. 91-114). PensaMultimedia.
- Frisina, A. (2018). L'altro/a razzializzato/a. Un percorso esplorativo tra i bambini della scuola primaria in Veneto. In S. Lorenzini & M. Cardellini (a cura di). *Discriminazioni tra genere e colore. Un'analisi critica per l'impegno interculturale e antirazzista* (pp. 130-156). FrancoAngeli.
- Galetto, M. & Romano, A. (2007). *Didattica per operazioni mentali. Sperimentare*. Erickson.
- Gardner, H. (2009). *Sapere per Comprendere. Discipline di studio e discipline della mente*. Feltrinelli. (Opera originale 1999).
- Garelli, F. (2017). *Educazione*. Il Mulino.
- Genovese, A. (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bononia University Press.
- Giusti, M. (2010). *L'educazione interculturale nella scuola*. La Nuova Italia.
- Gobbo, F. (a cura di). (2008). *L'educazione al tempo dell'intercultura*. Carocci.
- Gutmann, A. (1999). *Democratic Education*. Princeton University Press.
- Hart, R. A. (1997). *Children's Participation. The Theory and Practice of Involving Young Citizens In Community Development and Environmental Care*. Earthscan Publications.
- Hess, D. E. (2009). *Controversy in the Classroom. The Democratic Power of Discussion*. Routledge.
- Hourst, B. (2013). *Il piacere di imparare. Idee e strumenti per un apprendimento efficace*. Erickson. (Opera originale 2008).
- Kant, I. (2009). *La Pedagogia*. Anicia. (Opera originale 1803).

Domenico Razzini – *Educare alla cittadinanza attraverso una (inter) cultura democratica*

DOI: <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/15085>

- Kennedy, K. J. (2019). *Civic and Citizenship Education in Volatile Times. Preparing Students for Citizenship in the 21st Century*. Springer.
- Kubow, P., Grossman, D. & Ninomiya, A. (2000). Multidimensional Citizenship: Educational Policy for the 21ST Century. In J. J. Cogan & R. Derricott (a cura di), *Citizenship for the 21ST Century. An International Perspective on Education* (pp. 131-150). Kogan Page.
- Kymlicka, W. (1999). *La cittadinanza multiculturale*. Il Mulino. (Opera originale 1995).
- Lilienfeld, S.O., Jay Lynn, S., Ruscio, J. & Beyerstein, B.L. (2011). *I grandi miti della psicologia popolare. Contro i luoghi comuni*. Raffaello Cortina. (Opera originale 2010).
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- López Intzín, J. (2022). 'Ich'el-ta-muk': la trama della costruzione del Lekil-kuxlejal. Verso un'ermeneutica interculturale o visibilizzazione di saperi dalla matrice del sentipensare-sentisapere tseltal. In M. Muraca (a cura di). *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo* (pp. 115-145). PensaMultimedia.
- Maalouf, A. (2009). *L'identità*. Bompiani. (Opera originale 1998).
- Mantegazza, R. (2006). *Manuale di pedagogia interculturale. Tracce, pratiche e politiche per l'educazione alla differenza*. FrancoAngeli.
- Mantovani, G. (2004). *Intercultura. È possibile evitare le guerre culturali?* Il Mulino.
- Marshall, T. (1976). *Cittadinanza e classe sociale*. Utet. (Opera originale 1963).
- Morin, E. & Kern, A.B. (1994). *Terra-Patria*. Raffaello Cortina. (Opera originale 1993).
- Morin, E. (2015). *Insegnare a vivere. Manifesto per cambiare l'educazione*. Raffaello Cortina. (Opera originale 2014).
- Mortari, L. (2008). Agire con le parole. In L. Mortari (a cura di), *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 1-68). Bruno Mondadori.
- Muraca, M. (2022). *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo*. Pensa Multimedia.
- Nanni, C. (1994). Oltre il personalismo pedagogico storico, per una pedagogia della persona. In G. Flores d'Arcais (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona* (pp. 265-295). La Scuola.
- Nanni, A. (1998). *L'educazione interculturale oggi in Italia*. EMI.
- Nieto, S. & Bode, P. (2012). *Affirming Diversity. The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Pearson.
- Novak, J. (2006). *L'apprendimento significativo. Le mappe concettuali per creare e usare la conoscenza*. Erickson. (Opera originale 1998).
- Nussbaum, M. C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Il Mulino. (Opera originale 2010).
- Pinto Minerva, F. (2008). *L'intercultura*. Laterza.

- Pritchard, A. & Woollard, J. (2010). *Psychology for the Classroom: Constructivism and Social Learning*. Routledge.
- Razzini, D. (2017). *L'insegnante, la formazione, l'alterità. Pratiche, condizioni, valori per un'educazione interculturale*. Erickson.
- Roletto, E. (2005). *La scuola dell'apprendimento. Didattiche disciplinari, modelli e applicazioni operative*. Erickson.
- Rossa, C. (2016). Dal dire al fare: la progettazione secondo il Service Learning. In I. Fiorin (a cura di). *Oltre l'aula. La proposta pedagogica del Service Learning* (pp. 67-96). Mondadori.
- Sani, S. (a cura di). (2011). *Le nuove frontiere dell'educazione in una società multietnica e multiculturale*. Pensa MultiMedia.
- Santerini, M. (2004). Cittadinanza e intercultura. In G. Favaro & L. Luatti (a cura di). *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 136-144). FrancoAngeli.
- Santerini, M. (2010a). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Carocci.
- Santerini, M. (a cura di). (2010b). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli di integrazione*. Erickson.
- Sclavi, M. (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori.
- Sclavi, M. & Giornelli, G. (2014). *La scuola e l'arte di ascoltare. Gli ingredienti delle scuole felici*. Feltrinelli.
- Secco, L. (1992). Pedagogia interculturale: problemi e concetti. In AA.VV. *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti* (pp. 7-50). La Scuola.
- Surian, A. (1998). *L'educazione interculturale in Europa*. EMI.
- Surian, A. (2009). Quando la "cittadinanza" interroga i curricula. In L. Luatti (a cura di). *Educare alla cittadinanza attiva. Luoghi, metodi, discipline* (pp. 189-197). Carocci.
- Susi, F. (a cura di). (1999). *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*. Armando.
- Tarozzi, M. (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. FrancoAngeli.
- Todorov, T. (1997). *L'uomo spaesato. I percorsi dell'appartenenza*. Donzelli. (Opera originale 1996).
- Tonucci, F. (2008). Perché i bambini devono partecipare al governo delle città? In L. Mortari, *Educare alla cittadinanza partecipata* (pp. 69-99). Bruno Mondadori.
- Tuffanelli, L. (2007). *Didattica per operazioni mentali. Comprendere*. Erickson.
- Unesco, (2021). *Reimagining our futures together: a new social contract for education*. Retrieved online 30 August 2022 from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Varisco, B. M. (2011). *Costruttivismo socio-culturale. Genesi filosofiche, sviluppi psico-pedagogici, applicazioni didattiche*. Carocci.
- Walsh, C. (2022). Interculturalità e (de)colonialità. Prospettive critiche e politiche. In M. Muraca (a cura di). *L'altra intercultura. Visioni e pratiche politico-pedagogiche da Abya Yala al mondo* (pp. 43-67). PensaMultimedia.

- Westheimer, J. (2015). *What Kind of Citizen? Educating Our Children for the Common Good*. Teachers College Press.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2012). *La misura dell'anima. Perché le diseguaglianze rendono le società più infelici*. Feltrinelli. (Opera originale 2009).
- Zagrebelsky, G. (2007). *Imparare democrazia*. Einaudi.
- Zincone, G. (1992). *Da sudditi a cittadini. Le vie dello stato e le vie della società civile*. Il Mulino.
- Zoletto, D. (2012). Diversità, culture, insegnamento. In P.C. Rivoltella & P.G. Rossi (a cura di). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 313-327). La Scuola.

Domenico Razzini è laureato in Filosofia. Dopo diversi anni di insegnamento nella scuola secondaria di primo grado, ha conseguito un Dottorato di ricerca in "Relazioni e Processi Interculturali" presso Università degli Studi del Molise. Grazie al progetto di ricerca presentato, ha avuto l'opportunità di frequentare per sei mesi il programma di Filosofia ed Educazione del Teachers College presso la Columbia University. Dopo il periodo di studio a New York, ha pubblicato per la Erickson il saggio: *L'insegnante, la formazione, l'alterità. Pratiche, condizioni, valori per un'educazione interculturale*. Attualmente insegna discipline umanistiche nella scuola secondaria di secondo grado. Sono in uscita i suoi nuovi lavori: *L'educazione civica attraverso la partecipazione: modelli e indicazioni* per la rivista *Civitas Educationis* e *L'umanità in classe: una conditio per educare a una cittadinanza democratica* per la rivista *Orientamenti Pedagogici*.

Contatto: domenico.razzini@gmail.com