

MIUR. UFFICIO SCOLATICO PER LA LOMBARDIA
"EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA E ALLA SOLIDARIETA':
CULTURA DEI DIRITTI UMANI"

IL QUADRO ATTUALE DELL'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA
Milena Santerini

Sommario:

Per un quadro concettuale della cittadinanza

L'educazione alla cittadinanza transdisciplinarietà e multidimensionalità

I progetti nella scuola dell'autonomia

Dal locale al globale

1. PER UN QUADRO CONCETTUALE DELLA CITTADINANZA

L'educazione civica insegnata oggi nella scuola appare inadeguata alle esigenze di un mondo in rapida trasformazione. Cito soltanto alcuni dei fenomeni come la globalizzazione, l'individualismo civico, lo sviluppo del grande mercato del Mcmondo, il multiculturalismo, le reti di comunicazione che hanno mutato il volto delle nostre società. Non si tratta però, soltanto di aggiornare la scuola per affrontare queste trasformazioni.

E' necessario un patto tra la società e la scuola che permetta di rinnovare e rafforzare quel grande progetto pedagogico che è l'educazione alla cittadinanza e che si colloca oggi esattamente in questo passaggio tra il dire e il fare, in un momento di riforma della scuola (ma quando la scuola italiana non è stata in corso di riforma?) e di mutamenti sociali, tra iniziative vivaci e creative delle scuole e dibattito sulle nuove Indicazioni nazionali.

La presenza delle scuole e l'adesione a questo progetto (Direzione scolastica regionale, dirigenti del MIUR) confermano che le scuole e gli insegnanti credono in questo progetto educativo; più dell'80% delle scuole che hanno risposto al nostro questionario ha inserito nel POF, in varie forme, l'educazione alla cittadinanza.

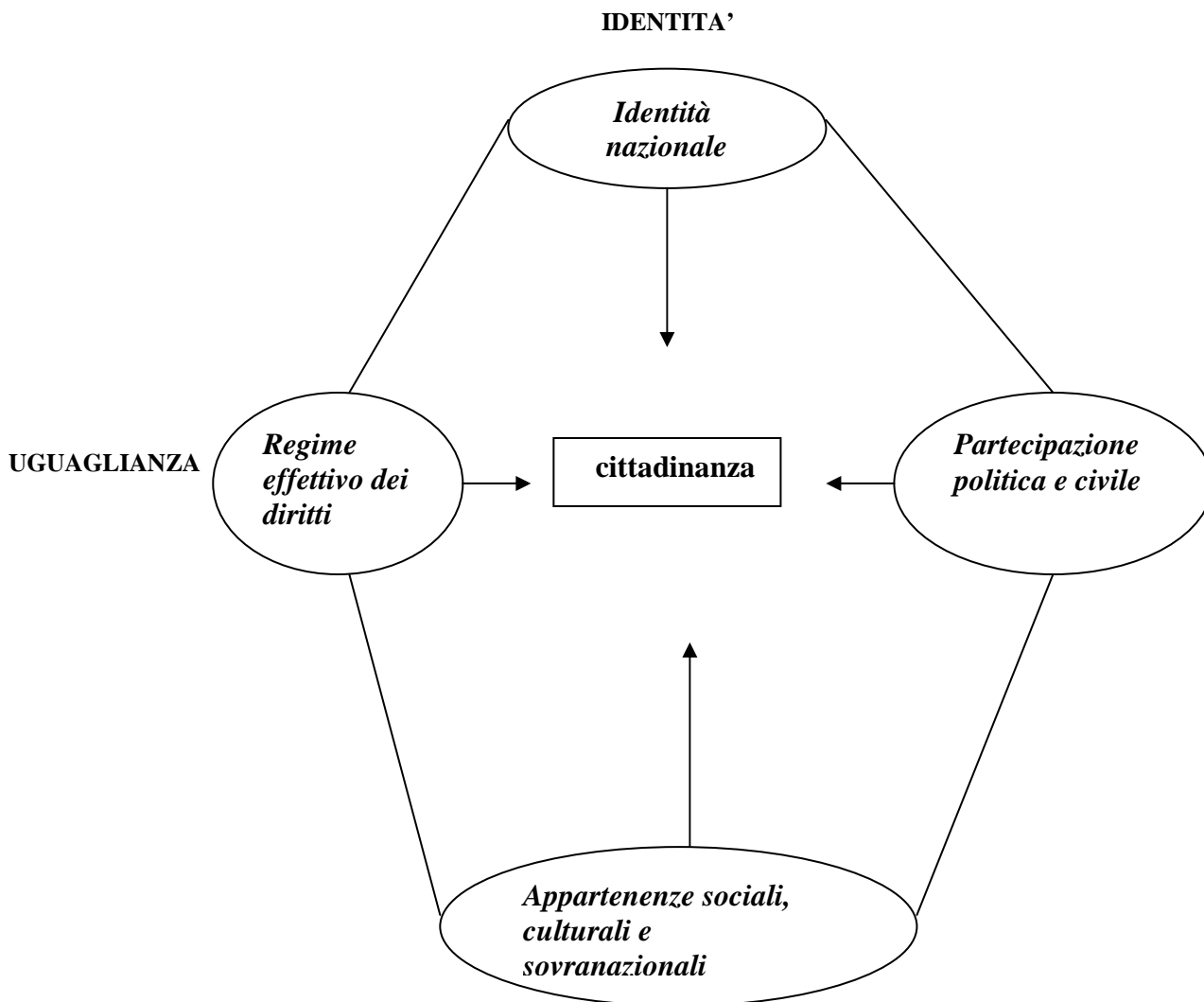
Non bisogna però dimenticare che la scuola disporrà di risorse di cambiamento nella misura in cui la società stessa saprà scegliere un progetto di cittadinanza che rispecchi la sua identità culturale e politica e i suoi dinamismi interni. Quale sarà il progetto di cittadinanza che oggi il nostro paese vuole scegliere, e che potrà condurre **insieme** alla scuola? *Insieme* perché, come sappiamo, la scuola non è solo la traduzione di orientamenti socio-politici di una nazione, né può essere al contrario un'avanguardia isolata.

Il progetto di cittadinanza sarà un progetto "*moderno*" orientato al rafforzamento dei valori repubblicani, che ricorda a bambini e ragazzi l'identità italiana, conferma le nostre radici, spiega il patto costitutivo da cui è nata l'Italia repubblicana, oppure un progetto "*post-moderno*", rivolto al pluralismo, che tiene conto della grande varietà di culture ormai presenti in Italia, culture non solo in senso etnico (cioè presenza di immigrati), ma anche etico (presenza di culture laiche e religiose, culture di tipo liberale e di tipo solidaristico e così via)?

O, piuttosto, sarà una conciliazione di questi due aspetti, che sappia conciliare identità e pluralismo, diritti e doveri, uguaglianza e apertura? E che di volta in volta sappia scegliere e dosare queste componenti ineliminabili della cittadinanza? Proverò a sviluppare le condizioni da adempiere per conseguire questo obiettivo.

La cittadinanza è un concetto complesso, che può giocarsi a vari livelli (giuridico, politico, sociale, culturale, morale).

Per rispettare tale complessità, accresciuta dai cambiamenti globali in corso, l'educazione alla cittadinanza dovrà prendere in considerazione *tutti* i livelli all'interno di un sistema concettuale coerente, al fine di sviluppare un modello delle componenti della cittadinanza. Sulla base di alcune ricerche internazionali, si può provare a sviluppare tali livelli:



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 effettivi dei diritti** e della **partecipazione politica e civile**. I singoli elementi non possono essere considerati isolatamente, ma in stretto legame fra loro; inoltre, ciascun macro-concetto comprende al suo interno altri livelli, che contribuiscono a chiarirne il senso.

Sull'asse verticale, in alto, si trova l'**identità nazionale**, insieme di caratteristiche riferite all'identità collettiva di una comunità politica, che tutti i cittadini sono invitati a condividere; sulla stessa linea verticale, in basso, **le appartenenze sociali, culturali e sovranazionali** cui i cittadini fanno riferimento. Il fatto che il termine **appartenenze** sia al plurale, indica che le società attuali hanno al loro interno componenti minoritarie dovute alla storia o all'immigrazione. All'interno di questo macro-concetto sono comprese diverse forme di appartenenza: le *minoranze nazionali*, quelle *linguistico-culturali, religiose, sociologiche*, oppure quelle *regionali o sovranazionali*.

L'asse orizzontale è costituito, a sinistra, dal **regime effettivo dei diritti**, che intende assicurare l'uguaglianza dei cittadini all'interno di una società. Questo polo rinvia alle norme pubbliche che definiscono lo statuto politico e giuridico del cittadino: *diritti umani, politici, sociali, culturali* e misure miranti a garantire *uguaglianza di accesso, protezione dalle discriminazioni, riconoscimento*.

La **partecipazione politica e civile** è l'insieme di azioni, competenze e disposizioni con cui il cittadino manifesta il suo impegno al governo della società. E' il piano della responsabilità nella **partecipazione** (*elettorale, politica, civile*), e delle *competenze* richieste per esercitarla nonché i *doveri e le responsabilità*.

Si tratta cioè di leggere la cittadinanza come un insieme di livelli interdipendenti e di formulare l'educazione alla cittadinanza come un progetto che tenti di conciliare identità e uguaglianza, identità repubblicana e apertura al pluralismo.

Tutte le ricerche a livello internazionale hanno sottolineato l'esigenza di riformulare e riconcettualizzare l'educazione a partire dai cambiamenti in atto. Gli autori di *Citizenship for the 21st Century*, dopo aver raccolto ed esaminato i dati di nove paesi, concludono che c'è bisogno di una più complessa e *multidimensionale* concezione di educazione alla cittadinanza.

Ne deriva un modello "olistico" di educazione alla cittadinanza. Citiamo gli obiettivi del modello proposto da Cogan e Derricott:

- *approccio ai problemi in qualità di membri di una società globale;*
- *assunzione di responsabilità;*
- *comprensione e apprezzamento delle differenze culturali;*
- *pensiero critico;*
- *disponibilità alla soluzione non violenta dei conflitti;*
- *cambiamento di stile di vita per la difesa dell'ambiente;*
- *sensibilità verso la difesa dei diritti umani;*
- *partecipazione politica a livello locale, nazionale e internazionale* (Cogan, Derricott, 1998).

2.L'EDUCAZIONE ALLA CITTADINANZA: TRANSDISCIPLINARITÀ E MULTIDIMENSIONALITÀ

A partire da questo modello, gli insegnanti si trovano però di fronte ad un campo vastissimo e complesso, dove si intrecciano vari obiettivi e contenuti, oltre che diverse dimensioni dell'apprendimento. Essere cittadini significa adempiere i propri doveri elettorali, partecipare attivamente alla gestione del territorio, conoscere la legislazione del proprio paese, o esprimere un senso di identità nazionale? I comportamenti civici attengono maggiormente alla sfera privata o a quella pubblica? Quale relazione si crea tra diritti e doveri?

Educare alla cittadinanza significa educare moralmente, insegnare a rispettare la legge e a seguire le regole, rendere sensibili ai diritti umani, comunicare interesse per l'ambiente, ad accettare la diversità, o tutti questi obiettivi allo stesso tempo?

Inoltre, l'educazione alla cittadinanza, come fanno bene gli insegnanti, è un'educazione-disciplina, o meglio una educazione-disciplina. Ciò significa che essa comprende varie componenti: dimensioni **cognitive** (conoscere, pensare criticamente, concettualizzare, giudicare), **affettive** (provare, fare esperienza, attribuire significato, valutare positivamente valori come la giustizia, l'equità, la libertà, la solidarietà, essere capaci di decentramento e di empatia) ed infine **volitive** (compiere scelte ed azioni, mettere in atto comportamenti in tali direzioni). La nuova educazione alla cittadinanza deve includere una serie di dimensioni interconnesse di *pensiero, credenze e azioni*.

Un percorso educativo basato su uno o più degli approcci di cui si è parlato, deve comprendere, in una circolarità, tutte queste dimensioni. Conoscere, sentire, fare, scegliere sono dimensioni connesse e interdipendenti.

Anche di questo gli insegnanti sono consapevoli, rispondendo agli obiettivi che l'educazione alla cittadinanza dovrebbe sviluppare nei giovani.

Non è superfluo ribadire che le dimensioni della conoscenza, affettività e volontà devono essere integrate in tutti gli approcci esaminati, articolati e connessi tra loro, pur se attraverso un punto di visuale specifico. Già nel 1990 una ricerca sui libri di testo svolta da Elio Damiano nella scuola dell'obbligo in Italia ha mostrato, con qualche eccezione non rilevante, "un curriculum a netta dominanza cognitiva, sostenuta dall'idea-chiave per la quale basta conoscere per saper essere" e in cui "la conoscenza è la chiave d'ingresso nell'educazione socio-civica-politica, su basi eminentemente illuministiche" (Damiano, 1990: 156).

In realtà, è evidente l'insufficienza della componente razionale in un fenomeno complesso e centrale nella strutturazione della personalità, quale l'educazione alla cittadinanza. In una scuola dove rischiano di prevalere le componenti intellettualistiche e dove gli elementi affettivi sono stati quasi sempre subordinati nella gerarchia dei valori, occorre ricordare i limiti di un'impostazione puramente razionalistica.

Ci si riferisce, in particolare, alla differenza tra *ragione strumentale* e *ragione comunicativa*. Scrive a questo proposito Claudine Leleux: (1997: 54) "l'EC non può accontentarsi di esercitare la riflessione in quanto tale, ma deve chiarire gli obiettivi etici di tale esercizio" per superare sia la semplice informazione, sia l'inculcamento ideologico (Taylor, 1999: 109ss).

Sottolineare la necessità di integrare gli aspetti affettivi con quelli di pensiero, non significa affermare che alla scuola tocchi prioritariamente il compito diretto di far *amare* i valori della cittadinanza e la democrazia, ma piuttosto che ad essa spetti di farne conoscere il valore. Un'educazione che fa soltanto *conoscere* non realizza la cittadinanza; ma anche un insegnamento che si poggia soltanto sulle componenti affettive ed emozionali tradirebbe i suoi scopi.

L'affettività è una dimensione necessaria quanto il pensiero, poiché le nostre idee ed opinioni sono cariche di rappresentazioni derivanti dalle nostre emozioni. Attraverso la risonanza emozionale si prova l'empatia, "intuizione affettiva", comprensione immediata che ci permette di porci al posto dell'altro (Scheler, Hoffmann, Eisenberg, Rogers), fondamento di una relazione leale e solidale anche in campo civico (Barbier, Galatanu, 1998). La dimensione intellettuale è altresì indispensabile per "darsi delle ragioni", apprendere a giudicare, argomentare e chiarire i motivi della propria adesione a certe convinzioni. Libertà morale e autonomia intellettuale, come ha mostrato Piaget, sono strettamente legati.

La vita in un mondo pluralistico richiede un cittadino non indottrinato ma capace di pensiero critico e di giudizio autonomo. Il cittadino, infatti, deve poter ricorrere al suo giudizio autonomo, nutrito dalla comprensione dei concetti, dalla capacità di confrontarli e di mettere in questione le premesse di ogni ragionamento (Leleux, 1997: 46ss). La democrazia ha bisogno di cittadini razionali e ragionevoli

Seguendo il pensiero di Bruner, Dewey, Lipman, la scuola da costruire è quella che rende capaci di acquisire un pensiero d'eccellenza, cioè una combinazione di pensiero creativo e critico. Quest'ultimo è un pensiero autocorrettivo, attento al contesto, guidato da criteri e che perviene ad un giudizio (1995: 89). Ragionare, infatti, significa pensare applicando regole che sono state approvate da un giudizio o lasciarsi guidare da criteri supponenti un giudizio.

I criteri, a loro volta, sono principi, ragioni particolarmente affidabili, decisivi ed utili più di altri tipi di considerazioni - in quanto garanti di obiettività - che permettono di fare confronti e giudicare. L'insegnante, incoraggiando ad usare criteri e non a formulare giudizi senza motivi o riferimenti, offre dei modelli di responsabilità intellettuale. A loro volta, i criteri suppongono meta-criteri di riferimento (come quello di verità) che li possono rendere validi o meno. Educare al giudizio logico significa rendere l'alunno capace di utilizzare i criteri prescelti (valori, regole, leggi, definizioni, principi, ideali, ecc.) e sviluppare in lui la consapevolezza del ruolo in essi giocato dalle relazioni, connessioni tra fatti o idee (Lipman, 1995: 161).

Si badi che utilizzare i criteri per analizzare e comprendere le relazioni tra avvenimenti, fatti, risultati etc. non significa però scegliere una posizione relativistica, ossia fondata puramente sul

punto di vista del soggetto e sulla sua posizione, ma semmai cogliere i nessi tra gli eventi o tra le idee, senza rinunciare a individuare dei criteri fondanti per effettuare la valutazione. Infatti permette di analizzare fatti ed eventi complessi come quelli riguardanti la convivenza sociale (intreccio di norme, leggi, abitudini, tradizioni, valori, interessi); aiuta a valutare le differenze di posizioni; permette di tener conto di una diversità di interessi di persone e gruppi; consente di acquisire criteri per stabilire ciò che è opportuno e di formulare giudizi; infine, fornisce strumenti per l'azione e l'impegno.

In sintesi, attraverso l'informazione e la riflessione, la conoscenza libera dai lacci del pregiudizio e della chiusura (Mougniotte, 1996: 83-85). "L'alfabetizzazione civica" - come hanno dimostrato le ricerche sull'analfabetismo degli studenti italiani in questo campo, è un elemento fondamentale del progetto di cittadinanza della scuola, da non considerare però in alternativa all'educazione delle altre componenti della personalità.

Come ricorda Dewey, l'educazione morale è un caso disperato "se si fa fine supremo lo sviluppo del carattere e al tempo stesso si tratta l'acquisto del sapere e lo sviluppo del raziocinio che necessariamente occupa la maggior parte del tempo scolastico, come se non avessero niente a che fare col carattere" (Dewey, 1965: 452). Parafrasando Dewey, si potrebbe affermare che l'educazione civica è un caso disperato se non si crea un'integrazione tra trasmissione del sapere e formazione della personalità.

Solo in una visione integrata della formazione della persona, dal punto di vista cognitivo, affettivo e progettuale, si può sperare di limitare i rischi, in cui l'educazione civica si trova stretta, di indottrinamento e di relativismo. Una scuola che realizzasse, però, una connessione troppo organica tra aspetti cognitivi e affettivi può creare processi di indottrinamento, cioè di restringimento delle scelte possibili delle alternative. Al contrario, una scuola che non fornisce occasioni di esperienze rischia di restare ininfluente sul piano civico. All'educatore spetta il compito, non facile, di "stringere il nodo, nell'insegnamento, tra dimensione cognitiva e dimensione affettiva" (Damiano, 1993: 47).

La connessione tra morale, diritto e politica, di cui si è parlato, si concretizza in un'educazione alla cittadinanza integrata e multidimensionale. Tale globalità non è un'eccezione, ma rappresenta esemplarmente l'impossibilità di separare, in *tutta l'educazione*, le componenti morali, cognitive, emozionali. Nell'educazione alla cittadinanza, in particolare, pena la sua inefficacia, si deve realizzare una circolarità tra capacità autoriflessiva, autonomia e capacità di fare scelte, senso di responsabilità e azione.

Una riformulazione della "nuova" educazione alla cittadinanza può dunque articolarsi intorno ai seguenti obiettivi:

- *esigenza di autonomia intellettuale e decentramento*
- *capacità di giudizio critico*
- *saggezza pratica in situazione*
- *identificazione, empatia e partecipazione*
- *capacità di prendere decisioni*

3. NELLA SCUOLA DELL'AUTONOMIA

Ma come elaborare progetti che mettano ordine ma non eliminino il disordine della realtà?

Gli "Obiettivi specifici di apprendimento per l'educazione alla Convivenza civile" suggeriscono le competenze che l'alunno deve conseguire entro la classe quinta attraverso varie conoscenze ed abilità. Tali conoscenze ed abilità vengono ripartite in sei "educazioni": alla cittadinanza, stradale, ambientale, alla salute, alimentare, all'affettività).

Nelle Indicazioni nazionali per i piani di studio personalizzati nella scuola primaria va apprezzato, a proposito del campo della **convivenza civile** il rimando e lo stretto collegamento da operare tra tali

“educazioni” e le discipline: attraverso le une si promuovono le altre, e viceversa. L'interconnessione tra il cognitivo, l'affettivo e il progettuale è acquisito.

Le scuole intervistate confermano questa condizione imprescindibile. Più del 65% indica l'EC come campo “trasversale a tutte le discipline”.

Il documento, pur ponendo all'inizio del campo “Educazione alla cittadinanza” proprio il concetto di cittadinanza e i “vari tipi di cittadinanza” non sembra tuttavia aver maturato un'analisi approfondita della complessità delle dimensioni presenti in questo campo del sapere e dell'essere. La lista delle conoscenze – infatti - non sembra ragionata intorno al classico sistema dei cerchi concentrici (dal locale al mondiale) né dare prevalenza a uno dei due progetti che abbiamo definito moderno (cioè di rafforzamento dell'identità) o post-moderno (cioè di apertura al pluralismo). Tra le abilità, troviamo mescolati gli obiettivi dell'autonomia, della responsabilità, della tolleranza e dell'impegno personale.

La sfida dell'educazione alla cittadinanza nella società complessa consiste proprio nella possibilità, per chi elabora i progetti e i piani formativi nella scuola dell'autonomia, di costruire il proprio progetto, articolando i vari approcci in modo coerente, anziché continuare a riproporre l'impianto cumulativo tipico dell'educazione civica del passato.

Si tratta di progetti che, sull'esempio dei tanti già elaborati dalle scuole, rispondono e devono sempre di più rispondere a criteri di qualità:

- *Articolazione flessibile* dei progetti intorno a uno o più nuclei tematici fondamentali secondo un'architettura organica.
- *Integrazione* tra i vari approcci e delle dimensioni cognitive, affettiva e progettuale.
- *Contestualizzazione* in base al territorio, al momento storico, agli eventi (Costituzione, legalità, intercultura, 11 settembre o guerra in Iraq).

4. DAL LOCALE AL GLOBALE

Le Indicazioni nazionali per i Piani di studio recuperano in parte la dimensione mondiale dimenticata nella Legge 53/2003 che si limita a citare tra i principi direttivi “*la formazione spirituale e morale, lo sviluppo della coscienza storica e di appartenenza alla comunità locale, alla comunità nazionale e alla civiltà europea*” (art. 2, punto b). Una riforma debole sul piano della cittadinanza mondiale sarebbe quanto meno miope vista l'importanza dell'influenza sulla nostra vita dei fenomeni sociali a livello mondiale. La scuola del futuro nascerebbe vecchia se non riconoscesse la dimensione della globalizzazione come un livello dell'appartenenza dei singoli, da imparare a leggere ed affrontare. Essere “cittadini del mondo” non è una sconosciuta utopia cosmopolitica di stampo illuministico, è una realtà da considerare se si vuole capire il mondo in cui si vive.

In questo senso, va osservato che il 45,80% delle scuole indicano al primo posto, come livello di appartenenza prioritario da sviluppare il riferimento ad una cittadinanza mondiale, mentre il 30,8% l'appartenenza alla collettività locale. Gli insegnanti si riferiscono quindi ad un alunno capace di vivere nel suo ambiente e nel mondo, senza eludere tuttavia i livelli di appartenenza regionale, nazionale ed europea.

Il pluralismo culturale del mondo attuale richiede un cambiamento profondo nel modo di concepire l'educazione alla cittadinanza. Si tratta, come si è detto, di ripensare la formazione del cittadino in un mondo sempre più globalizzato, individuando un nuovo rapporto tra l'educazione interculturale e l'educazione alla cittadinanza, che consideri la cittadinanza nella dimensione della pluralità culturale e allo stesso tempo “pensi” l'interculturale nel suo stretto legame con gli obiettivi dell'educazione civica: sviluppo della coscienza civile, partecipazione, coesione sociale. La ricerca di tale nuovo modello comporta un passo avanti nella direzione di un'educazione interculturale in cui la dimensione socio-civica e politica, pur non essendo esaustiva, trovi un ruolo più significativo.

5. L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE TRA UNIVERSALISMO E RELATIVISMO

Fino ad oggi, la ricerca in campo interculturale, per definire cosa sia l'educazione al pluralismo, ha percorso una serie di direzioni, a volte divergenti. La problematica soggiacente alle varie scelte, sul piano teorico-pedagogico, didattico o curricolare, va ricondotta al rapporto tra uguaglianza e differenza, tema centrale in campo pedagogico, e ancora più in profondità, alla relazione tra universalismo e relativismo. I termini di tale dibattito vengono oggi espressi in molti e variegati modi, nel contesto del pluralismo culturale delle nostre società. Quando i due poli uguaglianza e differenza vengono posti, ad esempio, sul piano socio-politico, occorre affrontare, come sostiene Antonio Perotti, il problema della conciliazione tra coesione sociale e identità culturali. Ad un altro livello, sul piano filosofico, il dibattito è stato già affrontato in molti studi nella forma di un "dilemma" tra universalismo e relativismo. Pur costituendo, quest'ultimo, un problema essenzialmente filosofico, si deve però all'antropologia l'introduzione del concetto di relatività delle culture (Rossi, 1983; Secco, 1992).

Pur non essendo possibile affrontare in questa sede un tema così vasto, si vuole però sottolineare che l'universalismo, tendente al riconoscimento della comune umanità e di valori condivisi, si distanzia dal relativismo. Quest'ultimo, spiegando ogni cultura nel suo contesto, rifiuta la legittimità di giudizi etici. Le ideologie di stampo universalistico tendono al livellamento delle diversità, ricondotte a matrici comuni e a concetti generali (l'uomo, la cultura umana); le ideologie relativistiche, invece, affermando la necessità che ogni cultura sviluppi la sua visione del mondo, tendono a considerarle irriducibili le une alle altre. Come scrive Claude Claret, il dialogo interculturale necessita di una presa di posizione in rapporto ad ambedue e la scelta per una dialettica. Infatti, diviene impossibile dialogare con l'altro a partire dall'assolutizzazione delle proprie posizioni; negare ogni universalismo è altrettanto impossibile, perché questo implicherebbe l'universalità del relativismo, e di conseguenza la scomparsa di valori umani comuni di riferimento (1993: 32).

Indubbiamente, l'educazione e la scuola del passato sono state concepite in un'ottica universalistica, intendendo con ciò la fede nel principio di superiorità della cultura europea ed occidentale; "l'irruzione dell'altro" in campo educativo è avvenuta molto tardi, soprattutto a seguito delle migrazioni dal sud al nord della fine del XX secolo. Un certo etnocentrismo non solo ha caratterizzato in modo "naturale" ogni individuo, ma ha costituito la base del progetto pedagogico dello Stato-nazione. Tuttavia, profondi cambiamenti storico-politici, come la decolonizzazione e l'indipendenza dei paesi che oggi definiamo "in via di sviluppo" e il fenomeno migratorio, cui è seguita sul piano pedagogico la nascita dell'educazione interculturale, hanno introdotto un nuovo equilibrio tra paesi e tra culture. L'universalismo etnocentrico non può dirsi scomparso, nel senso che esso si nasconde in ogni tentazione di dominio e superiorità sia a livello di singoli che di gruppi, che di stati; è però superato nelle sue forme più arroganti e semmai resta sommerso.

L'evoluzione dell'educazione interculturale dagli anni '80 in poi indicando come, in generale, il modello prevalente fino ad oggi abbia attinto soprattutto al principio della difesa del relativismo e della diversità culturale. Nella maggior parte degli approcci l'interculturale è cioè poggiata prioritariamente sull'obiettivo della conoscenza e difesa delle differenze. La ricerca del nuovo modello di cui si è detto, quindi, scaturisce da una parte dal rifiuto dell'universalismo che ignora le differenze o mette in gerarchia le culture, ma anche dalla coscienza dell'insufficienza della soluzione relativistica.

Quali sono oggi le possibilità di superare il modello di educazione interculturale centrato-sulla-differenza? Accanto agli obiettivi che mirano all'arricchimento della diversità culturale, occorre sottolineare quelli che intendono far condividere valori e ideali comuni. Dimensioni fondamentali nel campo dell'interculturale sono l'apertura e l'uguaglianza. Un'educazione fondata solo

sull'apertura, infatti, promuove la conoscenza e l'accettazione delle differenze senza correggere i meccanismi di esclusione sociale; la sola ricerca dell'uguaglianza rischierebbe, al contrario, di non rispettare le differenze culturali.

La direzione più feconda di ricerca e di azione si presenta, allora, quella di un'educazione alla cittadinanza che comprenda la dimensione interculturale e che si dia come obiettivi l'apertura, l'uguaglianza e la coesione sociale. Per raggiungere le finalità di questo progetto pedagogico è necessario creare un equilibrio tra le acquisizioni dell'educazione interculturale come fino ad oggi intesa (capacità di conoscere ed apprezzare le differenze) e la preoccupazione di orientarla non alla difesa dei particolarismi ma alla convergenza ed alla coesione sociale. Questo compito diviene indispensabile se si vuole accrescere la capacità di dialogo e di comprensione reciproca.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Barbier J. M., Galatanu O., *Action, affects et transformation de soi*, Presses Universitaires de France, Paris, 1998.

Clanet C., *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en Education et en Sciences Humaines*, Presses Universitaires du Mirail, Toulouse, 1993.

Cogan J., Derricott R. (eds.), *Citizenship for the 21st Century. An International Perspective on Education*, Kogan Page, London, 1998.

Damiano E., *L'azione didattica. Per una teoria dell'insegnamento*. Armando, Roma, 1993.

Damiano E., Maffezzoni F., Mattei M, Ruggeri D., *Dal dire al fare: il libri di testo nella scuola dell'obbligo*, in AA.VV. *L'educazione del cittadino. Ricerche sulla formazione socio-civico-politica*, La scuola, Brescia, 1990.

Dewey J., *Democrazia ed educazione*, La Nuova Italia, Firenze, 1965.

Leleux C., *Repenser l'éducation civique*. Editions du CERF, Paris, 1997.

Lipman M., *A l'école de la pensée*, De Boeck et Larcier, Bruxelles, 1995.

Mougniotte A., *L'école de la République. Pour une éducation à la démocratie*. Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1996.

Rossi P., *Cultura e antropologia*, Einaudi, Torino, 1983.

Secco L., *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, in AA.VV. *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Atti del XXX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia, 1992.

Taylor C., *Il disagio della modernità*, Laterza, Roma-Bari, 1999.