CIVITAS EDUCATIONIS.
EDUCATION, POLITICS AND CULTURE
Rivista semestrale

Ambiti di interesse e finalità
Civitas educationis. Education, Politics and Culture è una rivista internazionale peer-reviewed che promuove la riflessione e la discussione sul legame fra educazione e politica, intesa come dimensione fondamentale dell'esistenza umana.
Tale legame ha caratterizzato il pensiero e le pratiche educative occidentali sin dai tempi degli antichi greci, così come testimonia il nesso *paideia-polis*.
La rivista vuole essere un'agorà in cui sia possibile indagare questo nesso da diverse prospettive e attraverso contributi teorici e ricerche empiriche che focalizzino l'attenzione sulle seguenti aree tematiche:

Sistemi formativi e sistemi politici;
Educazione e diritti umani;
Educazione alla pace;
Educazione alla cittadinanza democratica;
Educazione e differenze;
Educazione e dialogo interreligioso;
Educazione e inclusione sociale;
Educazione, globalizzazione e democrazia;
Educazione e cultura digitale;
Educazione ed ecologia.

Questa rivista adotta una procedura di referaggio a doppio cieco.

Aims and scope
Civitas educationis. Education, Politics and Culture is an international peer-reviewed journal and aims at promoting reflection and discussion on the link between education and politics, as a fundamental dimension of human existence.
That link has been characterizing western educational thinking and practices since the time of the ancient Greeks with the bond between *paideia* and *polis*.
The journal intends to be an agora where it is possible to investigate this topic from different perspectives, with both theoretical contributions and empirical research, including within its scope topics such as:

Educational systems and political systems;
Education and human rights;
Peace education;
Education and citizenship;
Education and differences;
Education and interfaith dialogue;
Education and social inclusion;
Education, globalization and democracy;
Education and digital culture;
Education and ecology.

This journal uses double blind review.

Gli articoli pubblicati in questo periodico sono sottoposti preventivamente ad una doppia procedure di *peer review*.

Founder:
Elisa Frauenfelder

Editor-in-chief:
Enricomaria Corbi

Editorial Advisory Board:
Pascal Perillo, Stefano Oliverio, Daniela Manno, Fabrizio Chello

Coordinator of the Scientific Committee:
Margherita Musello, Fabrizio Manuel Sirignano

Scientific Committee:
Massimo Baldacci (Università degli Studi di Urbino "Carlo Bo"), Gert Biesta (University of Luxembourg), Franco Cambi (Università degli Studi di Firenze), Enricomaria Corbi (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Michele Corsi (Università degli Studi di Macerata), Lucio d'Alessandro (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Luigi d'Alonzo (Università Cattolica del Sacro Cuore), Ornella De Sanctis (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Franco Frabboni (Università di Bologna), Elisa Frauenfelder (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Janette Friedrich (Université de Genève), Jen Glaser (Hebrew University of Jerusalem), Larry Hickman (Southern Illinois University Carbondale), David Kennedy (Mont Claire University), Walter Omar Kohan (Universidade de Estado de Rio de Janeiro), Cosimo Laneve (Università di Bari), Umberto Margiotta (Università Ca' Foscari Venezia), Giuliano Minichiello (Università degli Studi di Salerno), Marco Eduardo Murueta (Università Nazionale Autonoma del Messico), Margherita Musello (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Pascal Perillo (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli); Vincenzo Sarracino (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Marie-Noëlle Schurmans (Université de Genève), Fabrizio Manuel Sirignano (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Giancarla Sola (Università degli Studi di Genova), Maura Striano (Università degli Studi di Napoli "Federico II"), Natascia Villani (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Carla Xodo (Università degli Studi di Padova), Rupert Wegerif (University of Exeter)

Web site: http://www.civitaseducationis.eu
e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA
FACOLTÀ DI
SCIENZE
DELLA FORMAZIONE

care
Centro di Ateneo per la Ricerca Educativa
e per l'alta formazione degli insegnanti e degli educatori

Civitas educationis

EDUCATION, POLITICS AND CULTURE

Anno IV
Numero 2
Dicembre 2015

MIMESIS

SUOR ORSOLA
UNIVERSITY PRESS

Iscrizione al registro operatori della comunicazione R.O.C. n. 10757
Direttore responsabile: Arturo Lando

Pubblicazione semestrale: abbonamento annuale (due numeri): € 36,00

Per gli ordini e gli abbonamenti rivolgersi a:
ordini@mimesisedizioni.it
L'acquisto avviene per bonifico intestato a:
Mimesis Edizioni, Via Monfalcone 17/19
20099 - Sesto San Giovanni (MI)
Unicredit Banca - Milano
IBAN: IT 59 B 02008 01634 000101289368
BIC/SWIFT: UNCRITM1234

Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, via Suor Orsola 10, 80135 Napoli
Phone: +39 081 2522251; e-mail: civitas.educationis@unisob.na.it

MIMESIS EDIZIONI (Milano – Udine)
www.mimesisedizioni.it
mimesis@mimesisedizioni.it

Isbn: 9788857535517
Issn: 2280-6865

© 2015 – MIM EDIZIONI SRL
Via Monfalcone, 17/19 – 20099
Sesto San Giovanni (MI)
Phone: +39 02 24861657 / 24416383
Fax: +39 02 89403935

Sono rigorosamente vietati la riproduzione, la traduzione, l'adattamento anche parziale o per estratti, per qualsiasi uso, o per qualunque mezzo effettuati, compresi la copia fotostatica, il microfilm, la memorizzazione elettronica, senza la preventiva autorizzazione scritta della casa editrice. Ogni abuso sarà perseguito a norma di legge.

Table of contents – Indice

Enricomaria Corbi
Editorial 7
Editoriale 11

SYMPOSIUM
Una pedagogia per il dialogo interculturale

Massimiliano Fiorucci, Marco Catarci
Una pedagogia per il dialogo interculturale 17

Agostino Portera
Competenze interculturali per la società democratica per contrastare fondamentalismi e violenze 37

Cristina Allemann-Ghionda
Educazione e diversità: ripensare parametri, riconoscere nuove sfide 51

Massimiliano Tarozzi
Intercultura e educazione alla cittadinanza globale 67

Núria Llevot, Jordi Garreta, Anna Mata, Ramon Julià, Carme Molet, Jordi Domingo e Olga Bernad
Diversità culturale e religiosa nei centri scolastici della Scuola Primaria in Catalogna 85

Davide Zoletto
Costruire insieme culture nei contesti eterogenei. Ipotesi di ricerca pedagogica a partire da Ernesto De Martino 103

ESSAYS – SAGGI

Clelia Castellano
M.P. Method: l'*evidence-oriented teaching approach* del Suor Orsola Benincasa per promuovere il bilinguismo sequenziale italiano-inglese negli alunni della scuola dell'infanzia e primaria 117

Giorgio Chiosso
Il Dizionario Biografico dell'Educazione. 1800-2000 125

Francesca Marone, Marianna Capo, Maria Navarra
Il genere nelle professioni educative 135

Stefano Oliverio
Bildung 'dialettale', filosofia interculturale ed educazione cosmopolitica 153

Monja Taraschi
Nuove unioni affettive e percorsi educativi 171

BOOK REVIEWS – RECENSIONI

Valerio Ferro Allodola
Fabbri L., Melacarne C., *Apprendere a scuola. Metodologie attive di sviluppo e dispositivi riflessivi*, Milano: FrancoAngeli, 2015 189

Intercultura ed educazione alla cittadinanza globale

Massimiliano Tarozzi*

Abstract

After a brief outline of the main reasons for the crisis of a 'culturalist' approach in education policies and practice, the Author introduces the Global Citizenship Education framing paradigm as a possible overcoming for the dilemmas of multiculturalism in education. He argues that national integration models are obsolete and that solutions consistent with the new global scenarios can emerge only from a supranational perspective. The Author introduces GCE in its origin, in its relationship with national citizenship education and in its various facets, also stressing the criticisms to it. In particular, he underlines the need to interpret it as a critical approach offering a possible response which can take into account at the same time equal universal rights and respect for individual and collective differences.

Keywords: *multiculturalism; integration; universal rights; Global Citizenship Education.*

Riassunto

In questo articolo dopo aver esaminato brevemente le principali ragioni di crisi degli approcci 'culturalisti' nelle politiche e nelle pratiche educative, si propone l'approccio dell'educazione alla cittadinanza globale come un possibile esito dei dilemmi del multiculturalismo in educazione. La tesi è che i tradizionali modelli di integrazione nazionale siano obsoleti e che soluzioni più coerenti con i nuovi scenari globali possono emergere solo sul piano sovranazionale. L'educazione alla cittadinanza globale è introdotta nelle sue origini, nel suo rapporto con l'educazione alla cittadinanza nazionale e nelle sue varie declinazioni evidenziandone anche le critiche. In particolare si sottolinea l'esigenza di intenderla come un approccio critico in grado di offrire una possibile risposta capace di tenere in considerazione ad un tempo l'uguaglianza di diritti universali e il rispetto per le differenze individuali e collettive.

Parole-chiave: *multiculturalismo; integrazione; diritti universali; Global Citizenship Education.*

* Università di Bologna (Italia).

1.

Per ragioni diverse, tanto l'approccio dell'educazione multiculturale, quanto quello interculturale mostrano oggi segni di una crisi storica, politica e pedagogica. Il multiculturalismo, che pure non è mai stato una reale politica in nessun paese europeo, è stato pubblicamente criticato da molti capi di stato a partire da Angela Merkel, seguita da David Cameron e poi da molti altri leader moderati europei, accusato di avere completamente fallito (*utterly failed*) nei suoi scopi. In particolare nazioni europee in cui una certa politica multiculturale è stata applicata a partire dagli anni ottanta – ad esempio Paesi Bassi (cfr. Prins & Saharso, 2010; Enzinger, 2014) e Svezia (cfr. Sabine & Annika, 2014) e in misura molto minore anche nel Regno Unito – hanno recentemente introdotto un significativo cambio di rotta sull'onda di una crescente critica pubblica contro l'ideologia multiculturalista accusata, un po' strumentalmente, di aver prodotto una pericolosa frammentazione sociale. Ma non solo in Europa, in effetti voci contrarie al multiculturalismo si vanno levando anche in varie nazioni del mondo tradizionalmente multiculturali come Canada, Australia e Stati Uniti (cfr. Buruma, 2010).

Peraltro, al di là di critiche strumentali, rinforzate da populismi e dall'emergere di nuove destre xenofobe in tutta Europa che vanno raccogliendo un diffuso malessere nell'opinione pubblica, il multiculturalismo è stato criticato con argomenti ben più solidi da studiosi e intellettuali di varia origine e tradizione culturale (vfr. Vertovec & Wessendorf, 2010; Joppke, 2004, 2010; Banting & Kymlicka, 2013).

Se il declino del multiculturalismo ha da un lato portato a rivitalizzare in Europa i concetti autoctoni di dialogo interculturale, interculturalismo e educazione interculturale, alternativi rispetto al tradizionale multiculturalismo nord americano, si deve però anche evidenziare una più generale tendenza post-culturale. Cresce il consenso per un modello politico di integrazione basato su una "integrazione civica", che propone limitazioni all'immigrazione, priorità a programmi di educazione alla cittadinanza, test di cittadinanza per i neo-arrivati, enfasi sull'apprendimento della lingua nazionale e della cultura civica, se non proprio dei valori del paese ospitante (cfr. Peters & Bezley, 2014). Il modello dell'integrazione civica, così come tematizzato anche dal Consiglio dell'Unione Europea (cfr. Council of the European Union, 2004), invita a dare priorità all'integrazione dei migranti nella società ospitante, al rispetto dei valori liberal-democratici, a partire dai diritti umani e dai diritti delle donne, alla piena conoscenza della lingua, della storia e delle istituzioni dei paesi ospitanti. 'Integrazione' sembra essere oggi la parola chiave delle nuove tendenze politiche europee che mirano a creare, anche attraverso l'educazione, un senso di comune cittadinanza, basato su valori condivisi e politiche tese a rinforzare un'identità civica e talvolta nazionale (cfr. Loch, 2014). Una tendenza che da alcuni è stata definita di un "nuovo assimilazionismo" (cfr. Banks, 2009; Brubaker, 2001).

A ben guardare, in un mondo globale sempre più complesso, risposte politiche e sociali semplificate e ridotte a 'modelli politici di integrazione sociale' fondati su tradizioni politiche e culture nazionali sembrano aver fatto il loro tempo. Il modello francese assimilazionista, quello tedesco separatista, il modello interculturale europeo o quello multiculturale americano, come ha sottolineato recentemente Michel Wieviorka, hanno tutti fallito non tanto per i loro contenuti specifici, ma *in quanto modelli* (Wieviorka, 2014: 633) e soprattutto in quanto nazionali.

Le soluzioni per le politiche educative vanno allora ricercate *sul piano globale*, dove traggono origine le questioni di convivenza interculturale, i processi migratori, gli squilibri sociali e economici e *nei territori* dove hanno luogo i processi di negoziazione che portano a soluzioni contestualizzate (e non ideologiche o dottrinali) di problemi legati ai vissuti dei soggetti. Questo secondo aspetto si richiama a uno dei più interessanti approcci sviluppati recentemente in Nord America, cioè l'approccio della *reasonable accomondation,* proposto dal governo del Quebec, che ha accolto i risultati dell'analisi condotta dalla commissione di studio guidata da Bouchard e Taylor (2008). Ma vanno nella stessa direzione anche le proposte dell'approccio ai contesti eterogenei proposti anche in questo fascicolo da Davide Zoletto (2012).

In questo articolo vogliamo invece concentrarci sul primo aspetto, e cioè sulle risposte globali al tema della gestione della differenza culturale in particolare nelle politiche e nelle pratiche educative. La tesi è che i tradizionali modelli di integrazione nazionale sono obsoleti e limitati e che soluzioni più coerenti con i nuovi scenari globali possono emergere solo sul piano sovranazionale. La stessa educazione alla cittadinanza, tanto evocata di recente come risposta educativa per promuovere coesione sociale contro la balcanizzazione multiculturalista, va declinata sul piano globale, soprattutto perché non si trasformi in uno strumento per favorire la riemersione di un inaccettabile assimilazionismo.

A differenza dei modelli di educazione alla cittadinanza tradizionali, l'educazione alla cittadinanza globale offre una nuova prospettiva per risignificare nodi e contraddizioni della cittadinanza nelle odierne società plurali e segnate dalla diversità in un mondo globalizzato e interconnesso, consentendo di tenere in considerazione sia il tema dell'uguaglianza e dei diritti umani sia quello delle differenze. Temi che non possono essere affrontati e risolti all'interno di stati post-nazionali che garantiscono cittadinanze nazionali obsolete (cfr. Soysal, 1994).

2.

Negli ultimi anni si è gradualmente imposta nel discorso internazionale l'idea di Cittadinanza globale e la sua declinazione pedagogica in Educazione alla Cittadinanza Globale (*GCE*), come una nuova prospettiva che consente di comprendere e riconcettualizzare vecchi problemi entro una

nuova prospettiva educativa capace di dare nuovi significati ai problemi della cittadinanza in società globali, plurali e eterogenee.

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

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

In particolare, secondo le indicazioni operative della *first initiative* per implementare politiche e pratiche educative ispirate alla *GCE* e promuovere rispetto e responsabilità fra le culture, fra i paesi e le regioni c'è bisogno di intervenire sui progetti educativi e libri di testo scolastici per renderli privi di stereotipi fra autoctoni e gli altri; occorrono insegnanti capaci e formati alla cittadinanza globale ed è necessario ridurre la pressione sulle *performance* scolastiche che costituisce una tendenza mondiale verso cui si vanno uniformando tutti i sistemi scolastici ma finisce per rinforzare ineguaglianze, patologie sociali e per esacerbare divisioni sociali[1]. Dare priorità alla *GCE*, secondo la *GEFI*, significa invece dare priorità alla formazione di un *ethos* e insegnare cittadinanza attiva e responsabilità sociale, anche se ciò, e questo è insolito per un documento UNESCO, può portare ad affrontare temi politicamente sensibili.

1 Va tuttavia osservato che la seconda priorità della *GEFI*, migliorare la qualità dell'apprendimento, richiama quei processi di efficientismo scolastico che segnano una potenziale contraddizione fra i diversi obiettivi strategici e scavano un solco pedagogico e politico fra le correnti idee di qualità e di equità.

3.

Poiché, come si è visto l'Educazione alla Cittadinanza Globale è stata formalizzata nell'ambito dell'iniziativa Unesco per la *Global Education* (*GE*), emergono sin dalle origini sovrapposizioni fra i due concetti di *Global Education* e il più recente *Global Citizenship Education*, pertanto si rende necessario un chiarimento terminologico e semantico. In accordo con l'approccio adottato dall'ONU nel lanciare questa iniziativa, la *GCE* rappresenta un sottoinsieme della *GE*, una focalizzazione che enfatizza alcuni temi come pace, futuro sostenibile, diritti umani, povertà leggendoli attraverso la dimensione significativa della cittadinanza come obiettivo educativo e concetto organizzatore di diversi ambiti.

La dimensione globale dell'educazione nasce da lontano. Tralasciando qui le radici classiche delle visioni cosmopolite rintracciabili nell'antichità (si pensi al cosmopolitismo ellenistico) o alle origini del pensiero moderno (si pensi a Kant e all'Illuminismo), la *GE* si afferma in seno alla comunità internazionale all'indomani della tragedia del secondo conflitto mondiale. L'educazione, dopo l'Olocausto, non può che essere globale, democratica, rispettosa delle differenze. Non a caso la sua più compiuta affermazione si trova proprio nella Dichiarazione Universale dei Diritti Umani (1948) che, all'articolo 26 dichiara:

> L'istruzione deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali. Essa deve promuovere la comprensione, la tolleranza, l'amicizia fra tutte le Nazioni, i gruppi razziali e religiosi, e deve favorire l'opera delle Nazioni Unite per il mantenimento della pace.

L'altra più recente circostanza storica che ha rilanciato la *GE* sono stati i processi di globalizzazione, che a partire dagli ultimi due decenni del novecento hanno segnato le società, le economie e le politiche mondiali. Il nuovo ordine mondiale creato dallo sviluppo delle tecnologie della comunicazione e dell'informazione, dalle nuove possibilità di spostamento a bassi costi, così come dal nuovo capitalismo finanziario, ha riconfigurato anche il ruolo dell'educazione, definendone nuove sfide e nuovi problemi. In questo senso Fernando Reimers ha definito la *GE* "the new civics of XXI century" (cfr. Reimers, 2013). Si tratta di preparare le nuove generazioni e di aggiornare gli adulti a risignificare le proprie vite in un mondo interconnesso e interdipendente. Occorre apprendere conoscenze, competenze, comportamenti e valori che abilitino le nuove generazioni a vivere in questo nuovo contesto planetario.

Dopo le Nazioni Unite anche molte altre agenzie educative internazionali hanno ulteriormente promosso e sviluppato il concetto, semanticamente e epistemologicamente fragile, di Educazione Globale. Fra queste soprattutto l'UNESCO, il Documento Agenda 21 e il Consiglio d'Europa hanno offerto un contributo decisivo. Oltre al ruolo essenziale che ha avu-

to l'UNESCO a partire dagli anni Settanta (cfr. UNESCO, 1974) e poi a metà degli anni Novanta (cfr. UNESCO, 1995), è stato decisivo il documento Agenda 21 (1992) – prodotto nell'ambito della Conferenza ONU sull'ambiente di Rio de Janeiro del 1992 – per gli sviluppi successivi della *GE* e per la sua marcata curvatura sulle questioni dell'ambiente e del futuro sostenibile. Le molte iniziative, progetti e elaborazioni concettuali sorte in questo solco hanno portato poi al lancio del Decennio ONU per l'educazione allo sviluppo sostenibile 2005-2014 (che segue il decennio sull'educazione ai diritti umani) che ha promosso e consolidato innumerevoli progetti educativi in tutto il mondo.

Successivamente anche il Consiglio d'Europa ha fatto propria la definizione dell'UNESCO di *GE* rilanciandola come un approccio educativo finalizzato a "aprire gli occhi e le menti delle persone alle realtà del mondo globalizzato e attivarli per realizzare un mondo con maggiore giustizia, equità e diritti umani per tutti" come si legge della Dichiarazione finale nota come *The Maastricht Global Education Declaration* (cfr. Council of Europe, 2002).

Insomma *GE* è un orizzonte di riferimento, privo però di una specificità tematica, politica, o di un univoco approccio educativo. Di fatto la *GE*, secondo la definizione adottata dal North-*South Centre* del Consiglio d'Europa, riunisce obiettivi e priorità da vari ambiti educativi: educazione allo sviluppo, diritti umani, educazione alla sostenibilità, educazione alla pace e alla prevenzione dei conflitti, educazione interculturale e interreligiosa, la dimensione globale dell'educazione alla cittadinanza, ecc. Un approccio che, specie in Italia, è stato sovrapposto a quello dell'educazione interculturale. Non a caso le *Global Education Guidelines* elaborate nel 2008 dal Consiglio d'Europa, sono state tradotte in Italiano come *Linee Guida per l'educazione interculturale*.

Alla luce di quanto visto, la *GE* può essere considerata un antecedente importante della *GCE* e un orizzonte più ampio che mira alla costruzione e alla diffusione di una "competenza globale" (cfr. UNESCO, 2015). All'interno di questo quadro la *GCE*, può svolgere un ruolo unificatore, ciò che l'UNESCO definisce «framing paradigm» (UNESCO, 2014: 9). Ma soprattutto, la *GCE* introduce una speciale enfasi sull'idea di cittadinanza per rendere il concetto troppo astratto di *GE* più concreto, efficace e strettamente correlato con le nozioni di diversità, equità e giustizia sociale.

All'interno del nuovo ordine globale, il ruolo e i poteri degli stati-nazione sono considerevolmente diminuiti, sono radicalmente mutati, ma non sono scomparsi e resta un astratto mito quello di una *governance* globale sulle politiche mondiali. Certamente non è questo il ruolo delle Nazioni Unite né di altri organismi sovranazionali e nessuno di essi può assurgere al ruolo di 'parlamento dell'umanità'. In questo senso, un'autentica *GCE* non sostiene certamente l'idea vaga e consolatoria di una *governance* globale. Però il richiamo a una cittadinanza globale, conserva un indubbio valore etico e politico, in quanto orizzonte generale o come 'quadro psicosociale per collettività' e quindi un significato educativo, capace di dare senso, di

inquadrare teoricamente e metodologicamente varie e diverse conoscenze, abilità, valori. Anche se, come vedremo, per poter diventare più incisivo su programmi scolastici, sulla formazione degli insegnanti, e sulle politiche per l'istruzione dovrebbe poter essere interpretato in modo politicamente non neutrale.

L'attenzione educativa per l'universalità della natura umana e verso la comunità mondiale è antica quanto l'educazione ed è probabilmente costitutiva a ogni discorso educativo in sé. In particolare, la *GCE* è una nozione educativa che parte dal presupposto che oggi i soggetti dell'educazione vivono in un contesto globale e interagiscono a livello planetario. In un mondo che è sempre più interdipendente, la *GCE* promuove un senso di appartenenza alla comunità globale e enfatizza la condivisione di una umanità comune fra tutti gli individui (cfr. Ceruti, 2003), ma vi aggiunge anche la condivisione con la biosfera e l'ambiente naturale (cfr. Morin, 2014). La *GCE* comporta la necessità di allargare gli orizzonti didattici entro cui collocare l'identità umana e la sua appartenenza ad una terra-patria, intesa non solo come contesto umano e culturale anche come ambiente naturale. Da qui la necessità di pensare anche ad una cittadinanza come appartenenza ecologica al mondo, su cui si basa una nuova etica ambientale e la stretta connessione fra educazione alla cittadinanza e educazione alla sostenibilità.

Certo la propensione verso la globalità dei processi educativi e l'apertura all'alterità e al dialogo interculturale, per quanto costitutivi di ogni discorso educativo, non possono essere dati per scontati. Infatti, l'altra faccia della medaglia di una globalizzazione omologante che smarrisce il senso delle identità, è il ritorno della comunità, l'invito romantico a radicare profondamente l'educazione nelle tradizioni e nella storia locale e nazionale (cfr. Bauman, 2001). Pertanto enfatizzare l'aspetto globale dell'educazione è una scelta politica e etica di promuovere l'universalità e i suoi valori condivisi, non una semplice constatazione di un dato di fatto.

Inoltre, e ancora più importante, un epifenomeno del nuovo ordine mondiale o della globalizzazione che offre illimitate opportunità a un limitatissimo numero di persone, sono le diseguaglianze e le asimmetrie "fra le nazioni e nelle nazioni" (cfr. Sen, 2002), che segnano il più autentico e drammatico aspetto della globalizzazione economico-finanziaria in cui le nazioni sono immerse. Anche Thomas Piketty nella sua recente analisi del Capitale del XXI secolo, ha smantellato la tesi di fondo dell'economia neocapitalistica, secondo cui nelle fasi avanzate del capitalismo le disuguaglianze sociali sono destinate a diminuire spontaneamente. Al contrario, sulla base di imponenti dati storici, Piketty ha dimostrato che le disuguaglianze sono soggette a una crescita incontrollabile ed estrema (cfr. Piketty, 2014).

In sintesi, al di là dell'invocazione ideale verso un'educazione globale e l'assunzione simbolica della identità di cittadino del mondo come obiettivo educativo, la *CGE* è difficile da definire in modo univoco e non ambiguo. Non a caso l'UNESCO dopo il lancio della *GEFI*, ha promosso varie ini-

ziative allo scopo di precisare i confini di questo approccio educativo[2] (cfr. UNESCO, 2014) e la sua stessa definizione terminologica (cfr. Oxley & Morris, 2013), anche perché diverse lingue e tradizioni culturali hanno creato e consolidato vari termini per definire questa stessa area educativa promossa negli anni da varie ONG di tutto il mondo. In alcuni paesi, per esempio, sono stati fatti grandi passi avanti per sviluppare la dimensione globale nel curriculum scolastico della scuola primaria e, in misura minore, in quella secondaria. Nel Regno Unito, dove l'educazione globale o 'world studies', è stata praticata per 40 anni, più di recente, sono state approvate chiare linee guida per l'inserimento del nuovo concetto di *GE* e *GCE* in accordo con i programmi di educazione alla cittadinanza nazionale e il *National Curriculum* (DEF, 2005). Qui, la dimensione globale può essere compresa attraverso otto concetti, che forniscono un quadro concettuale chiaro e onnicomprensivo per la costruzione nel curriculum: la cittadinanza globale, la risoluzione dei conflitti, la diversità, i diritti umani, l'interdipendenza, la giustizia sociale, lo sviluppo sostenibile e valori e percezioni.

Pur in questa ambiguità semantica e vaghezza concettuale, alcuni tratti comuni possono essere definiti e la GCE non è poi così vaga come potrebbe sembrare. Secondo Tawil (2013), i suoi temi sono riferibili a 4 aree principali:

– temi legati ai diritti umani (dei bambini, di genere, diritti culturali);
– temi legati all'ambiente (sostenibilità, modelli di produzione e di consumo, cambiamenti climatici, biodiversità);
– giustizia economica e sociale (povertà, salute e benessere, disuguaglianze e discriminazione, migrazioni);
– temi legati all'Intercultura (identità, diversità culturale, patrimonio mondiale, sistemi di conoscenze dei popoli indigeni, pace).

I suoi obiettivi sono riferibili a:

– invitare i soggetti in formazione a pensarsi come cittadini globali;
– promuovere rispetto reciproco fra individui e culture;
– promuovere i diritti umani come una tavola di principi e responsabilità comuni;
– promuovere la partecipazione attiva a tutti i livelli locale, nazionale, globale.

L'ultima finalità fa riferimento all'aspetto di partecipazione insito in un certo concetto di cittadinanza attiva e prefigura un orientamento generale, che qualifica la *GCE* in modo più preciso e meno neutrale della *GE*, di *empowement* dei soggetti in educazione e il taglio trasformativo, e non semplicemente riproduttivo di questa area di conoscenza.

2 Cfr. Technical consultation of GCE, september 2013, Seoul; International Forum on Global Citizenship Education, Bangkok, december 2013, poi pubblicata in UNESCO, 2014.

4·

La cittadinanza globale non garantisce alcuno *status* giuridico e questo rappresenta la sua condizione di maggiore debolezza e una sorta di contraddizione in termini. Di fatto invoca e forma a uno *status* di cittadinanza attiva che presuppone la titolarità di diritti per ciascun individuo, ma poi questo non è riconosciuto. Tuttavia, senza una sia pur minima parte di riconoscimento giuridico, la cittadinanza globale potrebbe essere intesa solo come un'astrazione ideale, come una vuota utopia. Nel nostro punto di vista, tuttavia, anche al di là del suo valore giuridico e legale, la cittadinanza globale mantiene una rilevanza educativa, in quanto rappresenta comunque un *ethos*, una *paideia* educativa, un *framing paradigm* che incarna un nuovo significato per l'educazione e il suo ruolo nello sviluppo di conoscenze, valori, atteggiamenti per assicurare la tolleranza, il riconoscimento della diversità, l'inclusione, la giustizia e la sostenibilità in tutto il mondo e nelle comunità locali. Il suo valore simbolico è pieno di significato dal punto di vista educativo. La cittadinanza globale dà fondamento a un senso di appartenenza ad una comune umanità; fornisce una visione più ampia e globale, e non è basata su nessun altro principio che non sia il rispetto per gli altri, come individui, gruppi, comunità e culture, sempre in rapporto con l'ambiente naturale. Inoltre la cittadinanza globale richiama anche a una serie di principi etici (democrazia, giustizia, equità, solidarietà) riconoscibili nei diritti umani e che rappresentano un indiscusso patrimonio ideale e etico dell'umanità. Riferirsi ad esso è imprescindibile nel momento in cui si profila lo scenario di una cittadinanza planetaria. Su di essi si scrive il contratto sociale della contemporaneità, a condizione che non siano assunti in modo astratto e avulso dall'esperienza umana. Per questo la cittadinanza fondata sui diritti umani ha senso solo se è attiva, se implica partecipazione e impegno civile.

La *GCE* dovrebbe essere un valore aggiunto per la cittadinanza nazionale. In definitiva, se paragonata alle cittadinanze nazionali la *GC* è uno *status* etico che ci assegna un senso di umanità che precede la cittadinanza formale e la investe di una responsabilità verso altre persone fuori dai confini, sentite come geneticamente, culturalmente e socialmente legate a una comune tradizione, a una storia condivisa, a una comunità di destino.

Benché comincino a profilarsi nuove forme di cittadinanza post-nazionali – come l'appartenenza sovranazionale all'Europa, incerta fra uno stato burocratico e uno stato sociale, che va osservata con estremo interesse – gli stati rappresentano ancora la più importante sede per la cittadinanza.

La cittadinanza nazionale è un presupposto giuridico, normativo e politico imprescindibile per garantire l'esistenza di ordinamenti democratici, poiché alla cittadinanza corrisponde la titolarità effettiva di diritti che rende fattuale il riconoscimento etico di una stessa dignità per tutti gli esseri umani.

In questa prospettiva, gli stati non spariscono, sono il principio in cui si deve radicare ogni tensione globale, ma cambiano. La *GC* non elimina gli

stati-nazione, ma anzi ne risignifica il ruolo. Peraltro assegna loro anche una nuova legittimazione in quanto gli stati nazione sono di fatto l'unica istituzione attualmente in grado di garantire la promozione e la tutela dei diritti umani e delle realtà sovranazionali che vi si fondano.

Tuttavia in tempi recenti l'educazione alla cittadinanza è invocata da più parti e al tempo stesso ampiamente criticata (cfr. Kerr, 1999), specie per la sua incapacità di comprendere la differenza culturale (cfr. Kymlicka & Norman, 2000; Banks, 2004). Ciò che è cambiato, soprattutto, è la nozione stessa di cittadinanza, superata in gran parte dagli effetti della globalizzazione: crescenti flussi migratori, diversità e eterogeneità nelle città, l'impatto di economia e finanza globale, le facilità di comunicazioni e spostamenti globali, la creazione di nuove forme di socialità e di *social network* globali (anche se virtuali), la presenza di famiglie globali, il cambiamento dei modelli di lavoro e delle prospettive di carriera, l'informazione globale, la percezione di un destino comune per quando riguarda le scelte di politica estera, di pace e disarmo e soprattutto ambientali. Tutte queste dimensioni che punteggiano il firmamento dei nuovi scenari globali in cui individui e popoli sono inseriti oggi, presuppongono nuove sfide educative e prefigurano l'esigenza di declinare sul piano globale i processi di educazione alla cittadinanza. Ma anche altre tendenze politiche nei paesi occidentali richiedono il ripensamento della cittadinanza attiva e dei suoi percorsi formativi come la crescente apatia elettorale, l'erosione dello stato sociale e della sfera pubblica, l'attenzione alle politiche di genere, l'emergere di politiche ambientali che per essere efficaci necessitano di cooperazione dei cittadini.

Il tradizionale approccio alla educazione civica, di stampo repubblicano, legato a una visione patriottica e a una solida idea di stato-nazione, non è in grado di rispondere a queste tendenze emergenti. Al contrario, la *GCE* non si ferma all'idea di formazione come processo di apprendimento di contenuti e competenze che, attraverso la conoscenza dei principi costituzionali e delle leggi dello stato, mettano in grado le nuove generazioni di conoscere (e quindi, automaticamente) di godere dei diritti e di compiere i propri doveri. In un modello di cittadinanza fondato sui principi liberali la cittadinanza non è uno *status* legato a un territorio, ma una funzione normativa e un principio di individuazione che definisce gli individui come cittadini titolari di diritti (cfr. Tarozzi *et al.,* 2013) e l'educazione a questo tipo di cittadinanza di diritti insegna agli studenti le competenze per esercitare i diritti di cui sono titolari. A ben guardare, però, anche un'ideale di educazione alla cittadinanza di tipo liberale, che si fonda su presupposti ben diversi da quelli repubblicani, è oggetto di critica (cfr. Taylor, 1989; 1992). In particolare, all'interno di una pedagogia liberale, il cittadino è singolo, atomizzato, privato di quelle reti sociali e relazionali in cui si forma la propria identità. L'individuo è assunto in modo innaturale, in quanto separato da contesti in cui vive abitualmente e con cui ha relazioni significative. Inoltre, poiché questo approccio è focalizzato principalmente su aspetti procedurali e deliberativi, si esaurisce in pratiche educative politicamente neutrali e culturalmente indifferenti. Di conseguenza l'approccio

liberale, rischia di porre in subordine dimensioni come l'impegno attivo, la solidarietà globale, la critica sociale che rappresentano, per converso una delle caratteristiche fondanti della *GCE*.

In sintesi l'educazione alla cittadinanza globale si configura come una educazione alla cittadinanza attiva, declinata sul piano globale, fondata sui principi universali dell'umanità che si richiamano ai diritti umani e al tempo stesso a una visione critica e attiva. Il suo 'universalismo', sempre storico, non è quello del cosmopolitismo. L'educazione alla cittadinanza globale è un modello di educazione politica che promuove un pensiero critico della società, delle sue ingiustizie e disuguaglianze, evidenziando altresì la dimensione della diversità che era totalmente ignorata dall'Illuminismo.

5.

Malgrado l'ampio consenso internazionale che ad oggi circonda l'idea di educazione alla cittadinanza globale, non sono mancate alcune critiche a questo approccio che di seguito riassumo.

In primo luogo si è criticato il suo astratto utopismo e quindi la sua incapacità di produrre significati nei contesti reali. Sarebbe una prospettiva tanto separata e irraggiungibile che non può essere significativa per lo sviluppo dei soggetti. Non è difficile raccogliere un ampio consenso intorno alla dichiarazione astratta secondo cui siamo tutti cittadini del mondo. Ma se la *GCE* è intesa unicamente come una vuota utopia vagheggiando un ideale stato etico globale, in pace perpetua perché regolato dai diritti umani come nuova costituzione dell'umanità, tradisce la sua finalità critica. Tale vuoto utopismo ha anche poco senso per la ridefinizione delle identità individuali o per riconoscere e rinforzare i processi educativi che possano favorire e rinforzare individui e gruppi marginali e oppressi. Per questo è essenziale che la cittadinanza globale sia sempre radicata in una cittadinanza nazionale e, da un punto di vista educativo, in comunità locali; entrambe le condizioni garantiscono che essa sia in grado di conferire significato e sostanza ad un vuoto cosmopolitismo utopistico. Un'autentica e pedagogicamente efficace prospettiva globale può solo essere profondamente radicata nelle comunità locali, i luoghi del senso, dove le esperienze e i vissuti danno significato alle conoscenze astratte.

In secondo luogo, si imputa alla *GCE* un internazionalismo ingenuo, finalizzato a una 'consapevolezza internazionale', che a volte addirittura maschera un'espressione di colonialismo. Non a caso vi è chi ha osservato che non si comprende se la stessa nozione di cittadinanza globale sia "una metafora, un paradosso o semplicemente un ossimoro" (cfr. Davies, 2006). Giacché non si tratta di una cittadinanza reale, ma di una finzione, un modo elegante per esprimere una contraddizione in termini, la *GCE* rischia di riprodurre diseguaglianze e ingiustizie globali, smarrendo quella dimensione critica ed emancipativa che la radica nella giustizia sociale.

In terzo luogo, la *GCE* è stata anche criticata da posizioni più conservatrici quando si rileva che l'attenzione alla dimensione globale rischia di perdere il radicamento nelle comunità e nelle nazioni (cfr. Standish, 2012) dove, solo, si situerebbero le tradizioni, i valori e le credenze su cui si devono fondare i processi educativi, senza perdere risorse e tempo nell'invocare valori globali che non appartengono alle comunità e alle nazioni. Nell'attuale stato di crisi di responsabilità educativa e di mancanza di leadership politica, prosegue Standish, l'educazione globale colmerebbe un voto morale finendo per prevalere sui programmi nazionali imponendo così un pericoloso "new global rationale" per l'istruzione che deteriorerebbe, e in parte ha già deteriorato l'educazione tradizionale. Si tratta di una critica che rivendica la centralità dell'istruzione nazionale, di un curriculum unico che rispecchia i valori e le conoscenze proprie di una nazione che sarebbero negate o poste in subordine da una prospettiva globale in educazione. Per quanto ho detto sin qui non posso concordare con queste critiche, anche se il richiamo al pericolo di delega della funzione educativa a ONG e terzo settore che, specie in Gran Bretagna, ha ampiamente promosso la diffusione dell'approccio globale in educazione, va considerato attentamente.

Infine, in quarto luogo, la *GCE* favorendo un'educazione basata su diritti umani e valori globali si lascia interpretare con una direzione morale universalistica, incapace di gestire la differenza e l'alterità che rappresentano una delle chiavi di lettura del mondo sociale attuale. È questo un tema delicato e importante per gli scopi di questo scritto, su cui val la pena soffermarci ulteriormente perché tocca proprio direttamente la relazione fra globalità e intercultura da cui ha preso le mosse questo articolo.

6.

Fra i dilemmi generati dai nuovi scenari globali che hanno contribuito a mettere in crisi l'idea di cittadinanza nazionale e sociale come l'ha definita Marshall negli anni cinquanta, un posto di rilievo è occupato dalla questione della diversità. Come si possono educare i cittadini ad essere ad un tempo tutti uguali dal punto di vista dei diritti individuali e delle opportunità e tutti diversi dal punto di vista delle identità e dei diritti collettivi? Questo dilemma segna uno dei principali motivi di crisi del liberalismo moderno e delle democrazie contemporanee su di esso fondate (cfr. Tarozzi, 2005) e ha un impatto immediato sulla ridefinizione contemporanea del concetto di cittadinanza.

I nuovi scenari globali stanno disegnando un nuovo orizzonte non solo economico ma anche sociale e culturale, in particolare proponendo in termini nuovi il tema dell'alterità e della differenza e questo configura nuove sfide per la politica, ma anche per la formazione. La tesi che qui sostengo è che a differenza delle cittadinanze tradizionali e dei modelli educativi ad esse ispirati la *GCE* possa offrire una possibile risposta capace di tenere in considerazione ad un tempo l'uguaglianza di diritti universali e il rispet-

to per le differenze individuali e collettive. La *GCE* enfatizza dimensioni universali, come l'appartenenza a una comunità mondiale di esseri umani con la stessa dignità, ma deve essere anche arricchita con le sfide della differenza poste dal multiculturalismo, ma cui il multiculturalismo stesso non ha saputo dare risposte efficaci né dal punto di vista politico né da quello educativo.

Tuttavia, come ha sottolineato Antony Appiah (2008), la *GCE* enfatizza l'universalità, l'uguaglianza di tutti, ma questo va poi integrato con il pluralismo e la differenza. Proprio per rimarcare questa necessità Appiah e altri preferiscono parlare di "cosmopolitan citizenship" invece che di cittadinanza globale, che nella sua interpretazione dovrebbe essere intesa come "universalità più differenza". Sulla stessa scia di Appiah, si colloca Sobhi Tawil (2013: 3):

> It could be therefore argued that '*cosmopolitan* citizenship', rather than '*global* citizenship', may be a more accurate and appropriate way of capturing the transformation of citizenship in the context of globalization.

Qualcuno ritiene che l'esigenza riassunta nello slogan "diversity in universality", fondamentale per declinare sul piano globale le istanze dell'educazione alla cittadinanza, sia meglio garantita dall'etichetta "cosmpolitan citizenship education" (cfr. Tawil, 2013). Non credo che la nozione di cosmopolitismo sia la risposta al problema reale posto da Appiah e Tawil, ma non ho lo spazio per approfondire qui questa critica che ho sviluppato altrove (cfr. Tarozzi & Torres, in corso di stampa), non va però dimenticato che la nozione di cosmopolitismo, specie nella sua accezione illuministica (meno in quella stoica antica) era fondata su un'idea di universalismo senza diversità, ma anzi esclusivamente basato su principi universali secondo cui è possibile diventare cittadini del mondo nel momento in cui si abbandonano le radici identitarie locali. Ma al di là della terminologia, la sfida non è lessicale né semantica, ma è quella politica e educativa di prendere in considerazione alcune premesse universali, come una comune umanità, l'interdipendenza, i diritti umani, la giustizia sociale, il futuro sostenibile e il rispetto interculturale, in una prospettiva sensibile alle differenze individuali e collettive.

7. Conclusione

Un esito nefasto della globalizzazione ineguale e ingiusta guidata dall'economia e dalla finanza sono le profonde diseguaglianze fra le nazioni e nelle nazioni (cfr. Piketty, 2014; Sen, 1992; Stigliz, 2002). Tentare di colmare queste crescenti disuguaglianze richiede un modello di globalizzazione equa e socialmente giusta, guidata dall'educazione e dalla politica, e non da un'anarchica economia di mercato. In questa prospettiva, la *GCE* può rispondere a questa esigenza più e meglio di un'educazione alla cit-

tadinanza legata all'idea di stato nazione. Si tratta di un'educazione alla cittadinanza che deve essere ad un tempo attiva (insegnare a esercitare i diritti non solo alla loro titolarità) e multipla (perché le appartenenze, anche quelle collettive, agiscono sempre a vari livelli: locale, nazionale, sovranazionale, planetario). L'educazione alla cittadinanza globale non può essere solo una educazione civica globale che si riduce all'apprendimento dei saperi e delle competenze del cittadino del mondo, né formazione alle competenze richieste da un mercato del lavoro sempre più globale. Ma è un'educazione politica e critica alla cittadinanza attiva, segnata da una funzione emancipativa e trasformativa e non semplicemente riproduttiva.

Vanessa Andreotti (2006) ha diviso la *GCE* in "soft" and "critical". La soft è fondata sul riconoscimento e la valorizzazione di una comune umanità ed è riconducibile a una forma di etica mondiale. Nell'approccio *critical*, il concetto fondamentale è quello di *giustizia sociale* come premessa etica, pure incardinata nei documenti normativi dei diritti umani.

L'educazione alla cittadinanza nazionale, sempre più ampiamente invocata come superamento delle contraddizioni del multiculturalismo, è troppo spesso concepita come uno strumento di riproduzione sociale o di formazione all'appartenenza a una comune tradizione, insegnando la lingua e i valori di un popolo pensato come culturalmente omogeneo. Al contrario la *GCE* che qui proponiamo, poiché è indissolubilmente legata a un *ethos* e a un impegno politico verso la comunità sociale, è emancipativa e critica verso la società e le sue ingiustizie.

In conclusione, l'educazione alla cittadinanza globale, in modo più compiuto e efficace rispetto ai modelli di integrazione nazionale, inclusa l'educazione interculturale, combina un'enfasi umanistica e socio-politica sul tema delle differenze e dell'equità, con una prospettiva ecologica e con l'educazione allo sviluppo sostenibile. La *CGE* è essenzialmente un *framing concept*, un concetto capace di dare senso unitario a un insieme di tematiche differenti che sono valorizzate da un indirizzo etico e politico capace di armonizzarle. Senza essere richiudibile in ambito di insegnamento specifico, essa riguarda la funzione sociale, civica e soprattutto politica dell'educazione. In questo senso, la riflessione didattica e tecnica sulla declinazione delle sue competenze di base da tradurre in misurabili obiettivi cognitivi per i curricola scolastici, è impresa lodevole, ma decisamente secondaria.

Bibliografia

Agenda 21 (1992), *Chapter 36: Promoting Education, Public Awareness and Training*, United Nations Conference on Environment & Development, Rio de Janeiro.

Andreotti, V. (2006), "Soft versus critical global citizenship education", in *Policy & practice: A development education review*, Vol. 3, Autumn, pp. 40-51.

Appiah, A. (2008), "Education for global citizenship", in D. Coulter, G. Fenstermacher & J.R. Wiens (Eds), *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, Vol. 1, Malden, MA: Blackwell Publishing.

Banks, J.A. (2004), *Diversity and citizenship education: Global perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass.

Id., (2003), *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives*, San Francisco: Jossey-Bass.

Banting, K., & Kymlicka, W. (2013), "Is there really a retreat from multiculturalism policies? New evidence from the multiculturalism policy index", in *Comparative European Politics*, Vol. 11, n. 5, pp. 577-598.

Bauman, Z. (2001), *Voglia di comunità*, Roma-Bari: Laterza.

Bouchard, G., & Taylor, C. (2008), *Building the future: A time for reconciliation* [report of the Consultation Commission of Accommodation Practices Related to Cultural Differences], Montréal: Government of Quebec.

Brubaker, R. (2001), "The Return of Assimilation? Changing Perspectives on Immigration and Its Sequels in France, Germany, and the United States", in *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 24, n. 4, pp. 267-309.

Buruma, I. (2010), *Taming the Gods: Religion and God in three continents,* Princeton: Princeton Univerity press.

Ceruti, M. (2003), "Educazione planetaria e complessità umana", in M. Callari Galli, F. Cambi, & M. Ceruti, *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Roma: Carocci, pp. 13-63.

Council of Europe (2002), *The global education in Europe to 2015. Strategy, policies, and perspectives. Outcomes and Papers of the Europe-wide Global Education Congress Maastricht, The Netherlands*, Lisbon: North-South Centre of the Council of Europe.

Council of the European Union (2004), *Immigrant Integration Policy in the European Union,* 14615/04, Brussels: Council of the European Union.

Davies, L. (2006), "Global citizenship: abstraction or framework for action?", in *Educational Review*, Vol. 58, n. 1, pp. 5-25.

DEF, Department for Education, (2005), *Developing the Global Dimension in the School Curriculum*, 1409-2005DOC-EN, (30 Settembre 2015, https://globaldimension.org.uk/resources/item/1135).

Entzinger, H. (2014), "The growing gap between facts and discourse on immigrant integration in the Netherlands", in *Identities: Global Studies in Culture and Power*, Vol. 21, n. 6, pp. 693-707.

Joppke, C. (2004), "The Retreat of Multiculturalism in the Liberal State: Theory and Policy", in *British Journal of Sociology*, Vol. 55, n. 2, pp. 237-257.

Id., (2010), *Citizenship and Immigration*, London: Polity Press.

Kerr, D. (1999), *Citizenship education: An international comparison*, London: Qualifications and Curriculum Authority.

Kymlicka, W., & Norman, W. (2000), *Citizenship in diverse societies*, Oxford: Oxford University Press.

Loch, D. (Ed.) (2014), "Special Issue: What Remains of the National Models of Integration? Ideal-typical constructions and social realities of immigrant in-

corporation in Europe", in *Identities: Global Studies in Culture and Power*, Vol. 21, n. 6.

Morin, E. (2014), *Enseigner à vivre: Manifeste pour changer l'éducation*, Arles: Actes sud.

Oxley, L., & Morris, P. (2013), "Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions", in *British Journal of Educational Studies*, Vol. 61, n. 3, pp. 301-325.

Peters, M.A., & Bezley, T. (2014), "Islam and the End of European Multiculturalism? From Multiculturalism to Civic Integration", in *Policy Futures in Education*, Vol. 12, n. 1, pp .1-14.

Piketty, T. (2014), *Capital in the twenty-first century*, Cambridge, Mass.: The Belknap Press of Harvard University Press.

Prins, B., & Saharso, S. (2010), "From toleration to repression: The Duch backlash against multiculturalism", in S. Vertovec, & S. Wessendorf. (Eds.), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*, London: Routledge, pp.72-91.

Reimers, F.M. (2013), "Advanicing global education. A 21st century imperative", paper presentato al *The Technical consultation on GCE*, Seoul, UNESCO.

Sabine, G., & Annika, R. (2014), "Multiculturalism Swedish Style: Shifts and Sediments in Educational Policies and Textbooks", in *Policy Futures in Education*, Vol. 12, n. 1, pp. 56-66.

Sen, A. (1992), *Inequality reexamined*, Oxford: Oxford University Press.

Id., (2002), *Globalizzazione e libertà*, Milano: Mondadori.

Soysal, Y.N. (1994), *Limits of citizenship: Migrants and postnational membership in Europe*, Chicago: University of Chicago.

Standish, A. (2012), *The false promise of global learning: Why education needs boundaries*, London: Bloomsbury.

Stiglitz, J.E. (2002), *Globalization and Its Discontents*, New York: W.W. Norton.

Tarozzi, M. (2005), *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*, Firenze: La Nuova Italia.

Tarozzi, M., Rapanà, F., & Ghirotto, L. (2013), "Ambiguities of Citizenship. Reframing the Notion of Citizenship Education", in *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, Vol. 8, n. 1, pp. 1-18.

Tarozzi, M., & Torres, C.A. (in corso di stampa), *Global citizenship education. Beyond the crises of multiculturalism,* London: Bloomsbury.

Tawil, S. (2013), "Education for 'Global citizenship': A framework for discussion", in *UNESCO Education research and Foresight* [ERF Working Papers Setoes, No 7], Paris: UNESCO.

Taylor, C. (1992), *Multiculturalism and the politics of recognition*, Princeton: Princeton University press.

Taylor, C. (1989), *Sources of the self*, Cambridge, MA: Harvard University Press.

UNESCO (1974), *Recommendation concerning Education for International Understanding, Co-operation and Peace and Education relating to Human Rights and Fundamental Freedoms*, Paris: UNESCO.

UNESCO (1995), *Declaration and Integrated Framework of Action on Education for Peace, Human Rights and Democracy*, Paris: UNESCO.

UNESCO (2014), *Global citizenship education. Preparing learners for the challenges of the 21st century*, Paris: UNESCO.

UNESCO (2015), *Rethinking Education. Toward a Global Common Good?*, Paris: UNESCO.

Vertovec, S., & Wessendorf, S. (Eds.) (2010), *The multiculturalism backlash: European discourses, policies and practices*, London: Routledge.

Wieviorka, M. (2014), "A critique of integration", in *Identities: Global Studies in Culture and Power*, Vol. 21, n. 6, pp. 633-641.

Zoletto, D. (2012), *Dall'intercultura ai contesti eterogenei: Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, Milano: FrancoAngeli.

Finito di stampare
nel mese di dicembre 2015
da Booksfactory – Szczecin (Polonia)