

**IL PRISMA**

a cura della Pontificia Facoltà  
di Scienze dell'Educazione «Auxilium» di Roma

17.

HIANG-CHU AUSILIA CHANG - MARTA CHECCHIN

**L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE**

Prospettive pedagogico-didattiche  
degli Organismi internazionali  
e della Scuola italiana



HIANG-CHU AUSILIA CHANG - MARTA CHECCHIN

# L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE

Prospettive pedagogico-didattiche  
degli Organismi internazionali  
e della Scuola italiana

LAS - ROMA

*Alla Comunità accademica internazionale  
della Pontificia Facoltà di Scienze dell'Educazione  
«AUXILIUM» (Roma)  
affinché viva in profondità  
la sua nota caratteristica internazionale  
in un'autentica prospettiva interculturale.*

*Imprimatur*

Roma La Storta, 5-4-1996  
Mons. Antonio Buoncristiani, Vescovo di Porto - S. Rufina

© Giugno 1996 by LAS - Libreria Ateneo Salesiano  
Piazza dell'Ateneo Salesiano, 1 - 00139 ROMA  
ISBN 88-213-0332-2

---

*Fotocomposizione: LAS o Stampa: Tip. Abilgraf - Via P. Ottoboni, 11 - Roma*

## SOMMARIO

<i>Abbreviazioni</i> .....	7
<i>Introduzione</i> .....	9

### Parte Prima

#### L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE TRA URGENZA STORICA E RIFLESSIONE PEDAGOGICA NEGLI ORIENTAMENTI DEGLI ORGANISMI INTERNAZIONALI

<i>Premessa</i> .....	15
1. <i>L'educazione interculturale come problema emergente oggi</i> .....	16
2. <i>Le prospettive dell'UNESCO in materia di educazione interculturale</i> .....	40
3. <i>Le prospettive del Consiglio d'Europa in materia di educazione interculturale</i> .....	61
<i>Conclusione</i> .....	81

### Parte Seconda

#### L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE NELLA SCUOLA ITALIANA: PROSPETTIVE PEDAGOGICO-DIDATTICHE

<i>Premessa</i> .....	85
1. <i>L'orizzonte teorico dell'educazione interculturale</i> .....	87
2. <i>Orientamenti ministeriali per l'educazione interculturale</i> .....	108
3. <i>L'educazione interculturale nei programmi didattici dei diversi gradi scolastici</i> .....	129
4. <i>Progetti ed esperienze di educazione interculturale pubblicati in</i>	

6 *Sommario*

<i>Italia</i> .....	136
<i>Conclusione</i> .....	149

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE  
PER UNA PEDAGOGIA E DIDATTICA INTERCULTURALE

1. <i>Dalla «pedagogia degli stranieri» alla «pedagogia della differenza»</i> .....	155
2. <i>L'«altro», un nuovo paradigma educativo</i> .....	156
3. <i>L'educazione interculturale come «educazione all'alterità» nella prospettiva di un'identità solidale</i> .....	158
4. <i>La persona umana: il fondamento dell'interculturalità e dell'educazione interculturale</i> .....	162
5. <i>L'educazione interculturale come educazione ai valori</i> .....	164
6. <i>L'interculturalità come un principio educativo-didattico</i> .....	167
7. <i>L'educazione interculturale nella scuola</i> .....	169
8. <i>Condizioni necessarie per un'educazione interculturale</i> .....	170
9. <i>Una proposta didattica interculturale</i> .....	172

Appendice

«DIALOGO INTERCULTURALE E CONVIVENZA DEMOCRATICA:  
L'IMPEGNO PROGETTUALE DELLA SCUOLA»  
(C.M. n. 73 del 2 marzo 1994)

BIBLIOGRAFIA.....	191
I. <i>Bibliografia relativa agli organismi internazionali</i> .....	191
II. <i>Studi sull'educazione interculturale (area non italiana)</i> .....	202
III. <i>Bibliografia sull'educazione interculturale (area italiana)</i> .....	209
<i>Indice</i> .....	227

**ABBREVIAZIONI** Errore. Il segnalibro non è definito.

As.Pe.I.	Associazione Pedagogica Italiana
BIE	Bureau International de l'Éducation
CDCC/CCC	Consiglio della Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa
CEE	Comunità Economica Europea
CEDE	Centro Europeo dell'Educazione
CERI	Centre of Educational Research and Innovation (= Centre pour la Recherche et l'Innovation dans l'Enseignement)
CIID	Cooperativa Insegnanti di Iniziativa Democratica
C.M.	Circolare Ministeriale
CNPI	Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione
EI	Educazione interculturale
IAIE	International Association for Intercultural Education
IRRSAE	Istituto Regionale di Ricerca, Sperimentazione e Aggiornamento Educativi
MPI	Ministero della Pubblica Istruzione (Roma)
OCSE/OCDE/OECD	Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (= Organisation de Coopération et de Développement Économiques = Organisation of Economic Cooperation and Development)
SICESE	Sezione Italiana della <i>Comparative Education Society in Europe</i>
ONU	Organizzazione delle Nazioni Unite
UNESCO	United Nations for Educational, Scientific and Cultural Organisation



## INTRODUZIONE

Errore. Il segnalibro non è definito.

Stiamo assistendo a dei fenomeni di rilevanza finora mai riscontrata: la dimensione planetaria della mobilità umana interessa ormai tutti i continenti e tutti i popoli, per cui il nostro mondo viene sempre più caratterizzato sia dalla *multiculturalità*, con tutte le sue connotazioni positive e problematiche, sia da una forte *interdipendenza* a vari livelli, per cui si può dire che lo spazio vitale è unico per tutti e che il nostro pianeta è effettivamente un «villaggio globale».

Il nostro mondo attuale però, mentre sembra proiettare, per così dire, un «uomo planetario», presenta ancora grossi problemi, nuovi e non, quali l'etnocentrismo e il razzismo nelle loro diverse espressioni, sottili e a volte violente, di nazionalismo, «fondamentalismo», xenofobia, eterofobia, intolleranza, pregiudizi, diffidenze, discriminazioni, particolarismi, ecc. che provocano sovente guerre e violazioni dei diritti umani. Infatti, nonostante gli sforzi compiuti nell'ambito dell'istruzione, rimane tuttora molto condizionata e difficoltosa la nostra liberazione da vari tipi di pregiudizi e di ingiustizie sociali che non favoriscono certo l'avvento di un'autentica convivenza umana.

In questa situazione paradossale è in atto una grande sfida all'educazione, specie al mondo della scuola. Il tema dell'interculturalità e dell'educazione interculturale è divenuto così, in un breve arco di tempo, soprattutto dalla seconda metà degli anni '80 fino ad oggi, oggetto di particolare attenzione nella riflessione pedagogico-didattica. La moltiplicazione di conferenze, convegni, seminari di studio,<sup>1</sup> nonché la produzione bibliografica molto ricca e diversificata, in

<sup>1</sup> Numerosi convegni e congressi si sono occupati del tema «educazione interculturale», non solo in Italia, ma anche altrove. Tralasciando quelli nazionali svoltisi in Italia notiamo: *The 16th CESE Conference* (Copenhagen, 26-30 June 1994), avente per tema «Education in Europe: The Challenges of Cultural Values, National Identities, Economic Demands and Global Responsibilities», che dedicò una sessione di studio al sottotema «Contemporary Curricula, Europeanization and Interculturalism» (Group 6); così pure la riunione annuale della statunitense *History of Education Society* (Chicago, Illinois, 21-24 October 1993), svoltasi in collaborazione con la *Mid-West History of Education Society*, ha

rapido aumento, attestano la vivacità del dibattito su questo tema, la cui importanza e attualità è straordinaria.<sup>2</sup>

Oggi, più che mai, si rende necessario offrire opportunità educative contraddistinte da un alto spessore culturale e pedagogico. Il fare educazione, il fare scuola oggi richiede un *ripensamento* e una *ridefinizione* dei suoi compiti in una prospettiva anche interculturale, proprio perché l'educazione, e quindi conseguentemente la scuola, come afferma Corradini, «non è un giardino ove crescono i nuovi piccoli come fiori in serra, ma quell'officina di umanità in cui si

inserito tra i temi di riflessione «Tales from “The Melting Pot”: Historical Perspectives on Multicultural Education», intorno al quale furono esaminati argomenti vari quali: «Pluralism in 20th Century American Education; Ideology of Multiculturalism, White Consumer Culture, and the Prospects for Anti-Racist Pedagogy; Mexican-American School Segregation and the History of Multi-culturalism». Sono da ricordare inoltre: *Colloquio Euro-Arabo di Educazione Interculturale* (S.Croce Camerina [RG], 24-26 settembre 1992); il Colloquio Europeo su «Il Mediterraneo. Incrocio di popoli e culture: evangelizzazione e educazione interculturale» (19-22 luglio 1994), organizzato dall'UMEC e dal MUT.

Sono da ricordare, inoltre, due congressi mondiali sui temi connessi con l'educazione interculturale, quali: *1995 World Congress of Comparative Education* (Beijing, PRC, July 8-14, 1995), sul tema «Educating All For Peace», sponsorizzato congiuntamente dall'*World Council of Comparative Education Societies* e dall'*International Bureau of Education* dell'UNESCO; il *39° Annual Meeting della CIES* [Comparative and International Education Society (Boston, Mass., March 29-April 1, 1995) che ha avuto per tema: «Education and Globalization».

<sup>2</sup> Giustamente si parla di «a tremendous growth of literature on multicultural and antiracist education» (CARRINGTON B. - SHORT G., «Race» and the primary school: *theory into practice*, Windsor, NFER-Nelson 1989, ix). Le rassegne bibliografiche alle quali alludiamo sono state curate da: GRANT Carl A. et alii, *The literature on multicultural education: review and analysis*, in *Education Studies* (1986)1, 47-71; BATELAAN Pieter - GUNDARA Jagdish S., *L'éducation interculturelle: bibliographie choisie*, in *Bulletin du BIE* 65(1991)260; CRESCITELLI Assunta, *Bibliografia*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Verso un'educazione interculturale* = Quaderni IRRSAE Toscana. Ricerche, Firenze 1992, 119-124; IANNI Giuseppe, *Nota bibliografica*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive*, Atti del XX Convegno Nazionale di Pedagogia dell'Associazione Pedagogica Italiana [As.Pe.I] (Bergamo 21-24 aprile 1993), [Roma], Bulzoni 1993, 305-319; MAY Stephen, *Making Multicultural Education Work*, Clevedon-Philadelphia-Adelaide, Multilingual Matters Ltd / Toronto, Ontario Institute for Studies in Education 1994, 200-209; SMITH Susan - ZACHARIAH Matthew - O'REILLY Robert, *Administration of Multicultural Education: Annotated Bibliography and Review of Selected References*, Calgary (Canada), University of Calgary. Faculty of Education. Educational Policy & Administration Studies 1994.

preparano le sfide del nostro tempo».<sup>3</sup>

Sta maturando, dunque, la consapevolezza della necessità di approfondire il tema dell'interculturalità, di fondarlo pedagogicamente, di giungere alla chiarezza di idee circa le sue motivazioni, le sue finalità e di individuare i criteri con cui costruire una pedagogia – e anche una didattica – interculturale,<sup>4</sup> la cui elaborazione, proprio per il carattere interdisciplinare del sapere pedagogico, chiama in campo tutte le discipline di studio.

La proposta dell'educazione interculturale, pertanto, chiede di essere recepita in tutta la sua complessità e non di essere circoscritta o limitata all'ambito della immigrazione, come educazione compensativa del «diverso», o anche, semplicemente, come impegno di facilitazione dell'inserimento degli immigrati nella scuola o della valorizzazione didattica della loro cultura di origine.<sup>5</sup> Essa deve potersi collocare entro il quadro molto più vasto del discorso pedagogico, fortemente ancorato alla domanda urgente e improrogabile di un'educazione che, a partire dalla scuola e soprattutto all'interno di se stessa, sia promotrice di un'autentica *comunicazione interculturale*, sviluppando l'*attitudine all'incontro con gli altri* che si esprime nell'*apertura* di mente e di cuore, nel *dialogo* e nel *confronto*, nella *reciprocità*, nella *gestione positiva e costruttiva della pluralità*, quindi nella reciproca valorizzazione delle varie e diverse culture.

Di fatto, come vedremo, sul piano della riflessione pedagogica, si è riscontrato un graduale passaggio dalla cosiddetta «immigrant education» alla «multicultural education»<sup>6</sup> e all'educazione interculturale per tutti anche indipenden-

<sup>3</sup> Cf CORRADINI Luciano, *La sfida dell'educazione nella post-modernità/2*, in *Scuola e Didattica* 38(1992-93)14, 9.

<sup>4</sup> Le espressioni «pedagogia interculturale» e «didattica interculturale» non vengono qui usate come indicative di discipline, pur «settoriali», del sapere pedagogico, bensì come una riflessione sistematica, di carattere pedagogico e didattico, sulla cosiddetta «educazione interculturale».

<sup>5</sup> Di qui le espressioni frequenti quali: «dalla multiculturalità all'interculturalità», «dal multiculturalismo all'interculturalismo», «dall'educazione multicultural all'educazione interculturale», che vogliono significare, in sostanza, il passaggio dalla situazione fattuale di compresenza di più culture, quindi dalla prospettiva di culture collocate le une accanto alle altre (culture «tra»), a quella di culture in rapporto tra loro (culture «con») che esige un particolare impegno educativo (cf CATTANEO Mario, *La scuola materna italiana ad una svolta*, in AA.VV., *La scuola materna verso il 2000. Integrazione europea, educazione multiculturale, nuovi Orientamenti*, Brescia, La Scuola 1992, 35).

<sup>6</sup> Non raramente questa espressione, soprattutto in lingua inglese, viene usata come equivalente dell'educazione interculturale. Al riguardo, oltre alle opere accen-

temente dalla compresenza fisica dei «diversi» (stranieri).

Si dice che l'educazione interculturale costituisce *la frontiera educativa del terzo millennio*<sup>7</sup> e «un modo innovativo di *educazione per tutti*»<sup>8</sup> nell'attuale contesto di complessità che impone l'interdipendenza a tutti i livelli dell'esistenza. Ma che cosa bisogna intendere per educazione interculturale? Perché, con quali contenuti e come promuoverla? Quali corsie preferenziali scegliere a livello metodologico e procedurale? Interrogativi pressanti che esigono delle risposte, seppure non definitive, ma fondamentali sul piano educativo-didattico.

Il tema dell'interculturalità si presta ad essere affrontato da molteplici punti di vista. Con il presente studio abbiamo inteso esaminare il cammino percorso, nella riflessione e negli orientamenti, in materia di educazione interculturale, da parte di Organismi Internazionali, soprattutto l'UNESCO e il Consiglio d'Europa, e dalla Scuola italiana, al fine di evidenziare sia gli sforzi da loro compiuti nell'affrontare questo tema di straordinaria rilevanza per tutti, sia l'origine, l'evoluzione della recezione del problema e della loro riflessione al riguardo. I livelli di riferimento, dunque, sono rispettivamente: mondiale, continentale, nazionale; la loro scelta corrisponde anche all'intento di esaminare la relazione che intercorre tra di loro a livello di orientamenti e di applicazioni. Infatti, è soprattutto sulla base dell'impulso dato dalle riflessioni e dagli orientamenti dei primi due che scaturisce, nel dibattito pedagogico italiano, l'esigenza di fondazione e di promozione dell'educazione interculturale nella scuola.

nate nella precedente nota n. 2, ossia di S. May (1994) e di S. Smith e coll.(1994), vedi: GRANT Carl A. (ed.), *Multicultural education. 1993 and 1994 Proceedings of the National Association for Multicultural Education*, San Francisco (CA), Caddo Gap Press 1995. Tuttavia, almeno nelle lingue neolatine, si è sostanzialmente d'accordo nell'affermare che l'espressione «educazione multiculturale» tende a rilevare una situazione multiculturale di fatto, ossia la presenza di più culture in una società o classe scolastica, che comporta un approccio educativo-didattico non raramente «periferico», non sostanziale, mentre l'espressione «educazione interculturale» mette l'accento sul *significato positivo della convivenza e della interazione tra le culture nel rispetto della loro diversità*, con un progetto che coinvolge trasversalmente tutto il processo educativo-didattico, anche indipendentemente dalla presenza fisica dei soggetti portatori di diverse culture.

<sup>7</sup> Cf VICO, *Educazione interculturale: frontiera educativa del prossimo millennio*, in AA.VV., *La scuola nella società multi-etnica. Lineamenti di pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola 1994, 31-42.

<sup>8</sup> NANNI Carlo, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS 1992, 117. Corsivo nostro. Cf anche Id. (a cura di), *Intolleranza, pregiudizio ed educazione alla solidarietà*, Roma, LAS 1991, 128s.

L'analisi dei progetti e delle esperienze educativo-didattiche sull'educazione interculturale pubblicate dalla e per la scuola italiana offre anche la possibilità di un'esemplificazione di attuazione in merito, di passaggio cioè da una pedagogia interculturale ad una corrispondente didattica interculturale.

La dispersione e la confusione concettuale, nonché la proliferazione, a volte disordinata e poco unitaria, delle riflessioni e degli studi in questo settore, chiedono, a nostro avviso, un minimo di sistematizzazione per avere un quadro il più possibile organico di questo vasto scenario.

Proprio per questo motivo abbiamo cercato di collocare il nostro tema in un contesto storico (Parte I.1), teorico (Parte II.1) e in alcune considerazioni conclusive per una pedagogia e didattica interdisciplinare. Inoltre, all'interno della stessa conclusione finale dove vengono tracciati in sintesi le acquisizioni, gli orientamenti e le prospettive fondamentali dell'educazione interculturale, abbiamo riservato uno spazio anche per una proposta operativa da attuarsi in ambito didattico nei diversi gradi scolastici.

In *Appendice* abbiamo riportato la C.M. n. 73 del 2 marzo 1994, *Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola*, riguardante l'educazione interculturale nella scuola italiana. Questo documento, sia per il suo carattere «ufficiale», sia per il contenuto altamente rivelativo dell'odierno discorso pedagogico-didattico sull'educazione interculturale, va conosciuto e applicato adeguatamente da quanti operano soprattutto nell'ambito scolastico.

Siamo consapevoli della incompletezza e della non esaustività di questo studio; esso, però, rimane pur sempre un piccolo tentativo di approfondimento di un tema complesso e connotato da implicazioni educative e didattiche notevoli che non si possono ignorare.<sup>9</sup>

Resta il fatto che l'educazione interculturale si può considerare, non a torto, una vera e propria «scommessa pedagogica», un forte impegno educativo nel presente con lo sguardo rivolto al futuro dal quale la scuola, già a partire da questo oggi, non può prescindere.

<sup>9</sup> Nello spirito della stessa interculturalità abbiamo cercato di curare la Bibliografia il più possibile completa inserendo cioè anche quella dell'area non italiana.

Parte Prima

## **L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE TRA URGENZA STORICA E RIFLESSIONE PEDAGOGICA NEGLI ORIENTAMENTI DEGLI ORGANISMI INTERNAZIONALI**

### **Premessa**

Gli Organismi Internazionali, in particolare l'UNESCO e il Consiglio d'Europa, hanno offerto alcune riflessioni di notevole rilevanza in materia di educazione interculturale, dalle quali non si può prescindere se si vuol comprendere adeguatamente questo problema e le sue implicanze educativo-didattiche. I documenti e gli studi da essi pubblicati,<sup>1</sup> infatti, possono essere considerati come il «luogo di sintesi» delle riflessioni che si effettuano sui problemi d'emergenza a livello internazionale e il punto di riferimento delle politiche educative realizzate in merito nei singoli Paesi.

Ma qual è il dato fattuale dal quale i vari Organismi Internazionali si muovono per la riflessione pedagogica sull'interculturalità? Qual è l'impulso da loro impresso alle politiche educative nei diversi Paesi in materia di educazione interculturale?

Nelle pagine che seguono intendiamo analizzare l'evoluzione storico-concettuale dell'educazione interculturale nelle riflessioni e negli orientamenti degli Organismi Internazionali più noti, quali soprattutto l'UNESCO e il Consiglio d'Europa, al fine d'individuare in essi le prospettive interculturali che emergono. Riteniamo utile partire da una breve considerazione

<sup>1</sup> Nella Bibliografia abbiamo creduto opportuno distinguere i documenti pubblicati a nome di questi Organismi e quelli che sono, invece, studi – in realtà pochi e piuttosto generici – su tali documenti e pubblicazioni degli studiosi effettuate presso tali Organismi.

del «contesto» storico-culturale in cui prende origine e si sviluppa il discorso sull'educazione interculturale.

### 1. L'educazione interculturale come problema emergente oggi

La prospettiva interculturale nell'educazione è un fenomeno che è emerso in questi anni: ciò è confermato anche dal fatto che nei dizionari della lingua italiana più accreditati come nelle più importanti enciclopedie, sia a carattere pedagogico che non, il termine «interculturale» con tutti i suoi derivati non compare affatto.

Nella letteratura pedagogica, invece, esso comincia a fare la sua prima apparizione agli inizi degli anni '70,<sup>2</sup> anni caratterizzati da una crescita costante dell'afflusso di cittadini immigrati soprattutto nei Paesi europei, che fa emergere nuovi bisogni sociali, situazioni di disagio e di conflitto.

Perciò si può dire che l'approdo al concetto di educazione interculturale – così anche di pedagogia e/o didattica interculturale – è propriamente indicativo di una trasformazione, a livello di orientamento teorico, nei confronti dei problemi posti sul piano educativo dal fenomeno migratorio e dalle conseguenti *società multiculturali*.

Proprio per questo motivo il discorso sull'educazione interculturale, secondo alcuni, si presenta come una revisione teorica dell'approccio etnocentrico dell'*educazione all'Europa*, strettamente connesso al concetto di *educazione allo sviluppo*, che vanno considerati ambedue in un'ottica pedagogica più globale e universale;<sup>3</sup> per altri esso si pone come un supera-

<sup>2</sup> Di «educazione interculturale» in Italia, parlava già alla fine degli anni '60 Carmela METELLI DI LALLO in *Analisi del discorso educativo*, Padova, Marsilio 1966, in diverse pagine (in modo più approfondito nelle pagine 533s), tuttavia non nel senso così specifico e particolare (e non poteva naturalmente essere a quel tempo) che si dà oggi a questo termine. Nel 1973 si comincia a parlare di educazione interculturale nell'ambito delle attività di scambio di studenti, organizzate dall'AFSAI (American Field Service Association Italy). Nel 1975, le attività di questa Associazione continuano, sotto il nome di «Intercultura» il cui programma cura la preparazione degli studenti in partenza e in arrivo, prima, durante e dopo l'esperienza di scambio e promuove attività per la qualificazione di insegnanti e presidi, poi con la creazione dell'EFIL (European Federation for Intercultural Learning).

<sup>3</sup> Cf MOSCATO Maria Teresa, *Intercultura: nuova frontiera*, in ID. (a cura di), *Regioni d'Europa e frontiere educative. Problemi e prospettive di fondo*, vol. I, Catania, Co.E.S.S.E. 1989, 21; ID., *Interculturale, Educazione/pedagogia*, in LAENG Mauro (a cura di), *Enciclopedia pedagogica IV*, Brescia, La Scuola 1990, 6125;

mento dei limiti concettuali di alcune ricerche pedagogiche comparative,<sup>4</sup> nel senso che i temi di ricerca in questo ambito sono andati orientandosi di preferenza attorno all'analisi delle strutture scolastiche, dei programmi, dei metodi di insegnamento, in riferimento a determinati contesti nazionali più che in prospettiva culturale e interculturale. Ecco perché, progressivamente, esso è venuto anche ad affiancare e, in certo senso, a «sostituire» il più «vecchio» termine di «educazione internazionale»,<sup>5</sup> man mano che aumentava il flusso migratorio nei Paesi soprattutto occidentali.

PAMPANINI Giovanni, *La «pedagogia interculturale»: una nuova frontiera degli anni Novanta*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 36(1990)5-6, 620; GOBBO Francesca, *Radici e frontiere. Contributo all'analisi del discorso pedagogico interculturale*, Padova, Alfasesanta 1992, 8s; SECCO Luigi, *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, Atti del XXX Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola 1992, 32s.

Per una riflessione riguardante questi due punti di vista teorici che molto spesso nella prassi scolastica si sono intersecati e articolati in maniera composita, vedi ORIZIO Battista, *Educare all'Europa*, Milano, Vita e Pensiero 1979, 27-40; ANTINORI Fabrizia (a cura di), *Responsabili del mondo. Linee di educazione allo sviluppo*, Padova, [s.e.] 1989, 5-19.

<sup>4</sup> Cf MOSCATO, *Interculturale* 6125; ID., *Intercultura* 23. Segnaliamo anche il contributo di BRINKMANN Günter, *La pedagogia comparata: sviluppo e frontiere educative*, in MOSCATO (a cura di), *Regioni d'Europa* 69-74, che mette in evidenza i punti cardine e le carenze emerse nella pedagogia comparata. Essa, come si sa, è un settore di studi che ha cominciato a svilupparsi in particolare dopo la seconda guerra mondiale. Per una panoramica storica aggiornata cf ZANI Gian Leonildo, *Prospettive di ricerca in pedagogia comparata*, Brescia, La Scuola 1990, soprattutto 7-37; il dossier su: *L'éducation comparée: un bilan provisoire*, in *Perspectives* 19(1989)3, 379-441.

<sup>5</sup> Cf MOSCATO, *Interculturale* 6125; ID., *Intercultura* 21. Il termine «educazione internazionale» compare soprattutto dopo la seconda guerra mondiale, quando si fa più forte l'internazionalizzazione della pedagogia, cioè la realtà dell'educazione che, sia nella sua forma funzionale come in quella intenzionale, è comune a tutti i popoli anche se sotto aspetti diversi. Questo concetto è adoperato in modo confuso o addirittura interscambiato con essa. Evidentemente il riferimento reciproco c'è, ma non possono essere fatti coincidere (cf SCHNEIDER Friedrich, *Internazionale, Pedagogia*, in *Dizionario Enciclopedico di Pedagogia* III, Torino, SAIE 1972<sup>2</sup>, 186-188; SCURATI Cesare - DAMIANO Elio [a cura di], *L'educazione internazionale nella scuola. Esperienze e prospettive*, Brescia, La Scuola 1985).

1.1. *L'educazione interculturale come risposta al fenomeno migratorio*

Il fenomeno migratorio<sup>6</sup> ha ormai assunto dimensioni mondiali per cui si parla di «*migrazioni internazionali*».<sup>7</sup> In particolare, dagli inizi degli anni '70 questo processo ha investito soprattutto i Paesi occidentali. È interessante notare che ciò riguarda non solo i tradizionali Paesi europei di immigrazione (Francia, Svizzera, Gran Bretagna, Svezia, Repubblica Federale Tedesca), ma anche quei Paesi dell'Europa meridionale (Italia, Spagna, Portogallo, Grecia) che erano essi stessi Paesi di emigrazione.<sup>8</sup>

L'immigrazione, che qualche autore non esita a definire «visibile» o «multicolore»,<sup>9</sup> ha assunto, in questi ultimi anni, proporzioni considerevoli sia dal punto di vista quantitativo che qualitativo. Al riguardo ci sembrano eloquenti le Tab. 1 e 2.

I cambiamenti politici verificatisi nell'Europa dell'Est, pertanto, hanno provocato un incremento della popolazione straniera nei Paesi dell'Ovest europeo determinando una mobilità non più intesa come elemento di compensazione demografica, occupazionale ed economica, ma come fattore di *trasformazione* delle società occidentali costrette, proprio a motivo di questa *pluriculturalità* che si viene a creare, a reagire Tab. 1: *La presenza de-*

<sup>6</sup> Cf UNESCO, *International migration today*, voll. 2, Paris, UNESCO/University of Western Australia 1988; CONSEIL DE L'EUROPE, *Les migrants en Europe occidentale: situation actuelle et perspectives d'avenir*, Strasbourg 1987, 15-16. Sulle cause e sulle caratteristiche del fenomeno migratorio cf anche SUSSI Emidio - CAVALLARO Renato, *Migrazione*, in DEMARCHI Franco - ELLENA Aldo - CATTARINUSI Bernardo (a cura di), *Nuovo Dizionario di Sociologia*, Milano, Edizioni Paoline 1987<sup>2</sup>, 1246-1260.

<sup>7</sup> Cf OCSE, *Conférence Internationale sur les migrations*, Paris 1991; MELOTTI Umberto, *Le nuove migrazioni internazionali: aspetti generali e problemi specifici del caso italiano*, in TASSINARI Gastone - CECCATELLI GURRIERI Giovanna - GIUSTI Mariangela (a cura di), *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multiculturale*, Firenze, La Nuova Italia 1992, 11-45; AA.VV., *Migranti e rifugiati*, in *Concilium* 29(1993)4, 11-198.

<sup>8</sup> Cf MELOTTI, *Le nuove migrazioni internazionali* 11-45; MONASTA Attilio, *Esperienze e strategie in alcuni Paesi stranieri. Introduzione*, in TASSINARI - CECCATELLI GURRIERI - GIUSTI (a cura di), *Scuola e società* 277-280.

<sup>9</sup> DE MAURO Tullio, *Aspetti linguistici di una società multiculturale*, in TASSINARI - CECCATELLI GURRIERI - GIUSTI (a cura di), *Scuola e società multiculturale* 77; BOTANI Norberto, *L'enigma scolastico dei figli dei migranti*, in AA.VV., *Problemi educativi delle minoranze linguistiche. Dalla ricerca alla pratica scolastica*, Atti del Convegno Internazionale (Reggio Emilia 14-15 dicembre 1989), IRRSAE Emilia Romagna 1989, 15-19.

## gli immigrati extracomunitari nella CEE

Paese	Popol. immigrata	Popol. residente	%
Germania	3.250.000	79.000.000	4.1
Francia	2.100.000	56.500.000	3.7
Gran Bretagna	971.000	57.000.000	1.7
Italia	896.000	57.700.000	1.5
Paesi Bassi	386.000	14.800.000	2.6
Belgio	380.000	9.900.000	3.8
Spagna	140.000	38.800.000	0.4
Danimarca	83.000	5.100.000	1.6
Portogallo	59.000	10.300.000	0.6
Grecia	50.000	9.700.000	0.5

Fonte: MELOTTI U., *Identità culturale e integrazione sociale delle comunità straniere in Italia*, in VILLA F. (a cura di), *Immigrati extracomunitari a Milano e in Lombardia*, Milano, Vita e Pensiero 1990, 85.

Tab. 2: *Graduatoria dei Paesi più popolosi dell'area mediterranea al 1985 e prevista al 2020 (Popolazione in migliaia).*

1985			2020		
Riva	Paese	Popol.	Riva	Paese	Popol.
Nord	Italia	57.128	Sud	Egitto	92.181
Nord	Francia	55.170	Est	Turchia	76.345
Est	Turchia	50.170	Nord	Francia	58.354
Sud	Egitto	47.578	Nord	Italia	54.834
Nord	Spagna	38.602	Sud	Algeria	54.140
Nord	Jugoslavia	23.118	Sud	Marocco	47.664
Sud	Marocco	22.120	Nord	Spagna	41.672
Sud	Algeria	21.669	Est	Siria	35.736
Est	Siria	10.458	Nord	Jugoslavia	25.687
Nord	Portogallo	10.157	Sud	Tunisia	14.669
Nord	Grecia	9.934	Est	Giordania	12.429
Sud	Tunisia	7.261	Sud	Libia	12.263
Est	Israele	4.233	Nord	Portogallo	10.927
Sud	Libia	3.786	Nord	Grecia	10.133
Est	Giordania	3.506	Est	Israele	6.639
Nord	Albania	2.962	Nord	Albania	4.809
Est	Libano	2.668	Est	Libano	4.597
Est	Cipro	665	Est	Cipro	857
Nord	Malta	344	Nord	Malta	388

Fonte: per il 1985, ONU; per il 2020, LIVI BACCI M. e MARTUZZI VERONESI F., *Le ri-*

*sorse del Mediterraneo*, Bologna, Il Mulino 1990, 193.

e ad optare per un progresso della convivenza interculturale.<sup>10</sup> Si giustifica così l'uso frequente dei termini «multiculturale», «multicultura», «multiculturalità», «multiculturalismo» come indicativi di questa situazione che *impone* a fare una sterzata verso una prospettiva educativa nuova, quella appunto interculturale.<sup>11</sup>

Nella Conferenza Internazionale sulle migrazioni, promossa dall'Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE= OCDE=OECD) svoltasi a Roma nel marzo del 1991, si attesta che «nel prossimo decennio le migrazioni e i movimenti internazionali [...] prenderanno visibilmente ampiezza e forme nuove [...]. La dimensione internazionale fa ormai parte integrante delle politiche nazionali dell'educazione».<sup>12</sup>

Il fenomeno migratorio, com'è noto, non è da considerarsi un fatto totalmente nuovo, tanto meno una congiuntura o un'emergenza del momento, ma piuttosto un «processo che entra nelle dinamiche di cambiamento strutturale delle nostre società».<sup>13</sup> In uno studio sulla situazione migratoria nei diversi Paesi europei, infatti, il Consiglio d'Europa ha rilevato che l'immigrazione non è un fenomeno «provocato» solo da cause «esterne» a Paesi ospitanti, ma che avviene all'interno di società che *evolvono esse stesse incessantemente* sotto l'influenza di alcuni fattori che modificano la situazione della manodopera e la sua mobilità, quali: l'evoluzione tecnologica, la tendenza ad affrontare i problemi sociali in un'ottica gestionale, la

<sup>10</sup> Cf SIRNA Concetta, *Interculturalismo e processi formativi*, in *Prospettiva EP* 15(1992)1, 13. A questo proposito vedi anche FOLTZINGER Otto, *Scambi internazionali giovanili in Europa. Tipologia-valutazione-modelli*, in FRABBONI Franco (a cura di), *Incontrarsi in Europa. Educazione interculturale e scambi giovanili*, Milano, Mursia 1990, 47. Foltzinger osserva che il fenomeno delle migrazioni in Europa aumenterà fondamentalmente per tre motivi: per il dislivello economico, per il calo demografico nei Paesi economicamente avanzati, per il Mercato aperto europeo.

<sup>11</sup> Un questionario, inviato ai Paesi membri in preparazione alla 43a sessione della Conferenza Internazionale sull'Educazione, tenuta nel 1992, utilizzava in modo distinto i due termini: «For the needs of this questionnaire, the term "intercultural" is taken in the sense of interaction between cultures; and the term "multicultural" means mutual coexistence and understanding between various cultures within the same society» (cit. in DASEN P. - FURTER P. - RIST G., *The challenge to education systems from the contemporary cultural dynamic*, in IBE, *International yearbook of education*, vol. XLIV-1994, Paris, UNESCO 1994, 109).

<sup>12</sup> OCSE, *Conférence Internationale sur les migrations*, Paris 1991, 3. Traduzione nostra.

<sup>13</sup> RIZZI Felice, *Il futuro è già qui*, in *Scuola Italiana Moderna* 100(1992)7, 13. Cf anche CAMILLERI, *L'educazione interculturale* [Relazione registrata].

tecnocrazia che riduce il grado di partecipazione dei cittadini, i cambiamenti che avvengono nell'ambito delle professioni e la partecipazione crescente delle donne al mercato del lavoro.<sup>14</sup>

Come viene osservato da più autori, il fenomeno delle migrazioni, soprattutto in Europa, presenta dei tratti caratteristici propri, quali la transizione da una immigrazione di lavoro ad una popolazione immigrata residente; l'incremento della diversità etnica; la concentrazione crescente di immigrati nelle zone urbane e, come sottofondo comune, la crisi economica nelle attuali realtà politiche.

Tale fenomeno, pur non essendo esclusivo della nostra epoca, è tuttavia, in questo momento storico, particolarmente pressante e problematico ed esige prospettive e soluzioni nuove in quanto pone i Paesi d'origine e i Paesi di accoglienza degli immigrati di fronte a problemi di varia natura che si possono ricondurre sostanzialmente a tutta una serie di squilibri a livello demografico, economico, politico, sociale e culturale nei rapporti tra i popoli. Esso viene posto all'attenzione dei mass-media, del mondo politico, del mondo scolastico, soprattutto per la sua rapidità evolutiva e la sua portata estensiva che ne rendono palpabile la consistenza.<sup>15</sup>

Di fronte a tale fenomeno e proprio per la sua portata mondiale e coinvolgente tutti i livelli della convivenza umana, tanto gli Organismi internazionali quanto i singoli Paesi hanno avvertito sia l'urgenza di interventi immediati, di aggiustamenti legislativi, di sviluppo di politiche più vaste, sia l'esigenza di una analisi attenta e di una comprensione più profonda del cambiamento che sta investendo la società, della messa in atto di un tipo di educazione capace di far fronte alla situazione di multiculturalità.

A tutti è chiaro che non è più sufficiente rispondere ai bisogni dell'immigrato con misure puramente assistenziali o compensative o, tanto meno, snaturarne o deformarne le culture riconducendole a semplici tradizioni folkloristiche. È necessario, invece, dare avvio a progetti educativi e culturali che riconoscano gli immigrati come una *parte integrante* della società, che considerino contemporaneamente il fronte socio-economico e quello educativo, che stimolino la volontà politica a ridefinire il ruolo e la funzione della scuola e promuovano una migliore cooperazione tra il Paese

<sup>14</sup> Cf CONSEIL DE L'EUROPE, *Conférence finale. Rotterdam 7-11 avril 1986*, Strasbourg 1987, 14s.

<sup>15</sup> Cf ZANNIELLO Giuseppe, *Interculturalità e mondo del lavoro*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive*, Roma, Bulzoni 1993, 151.

di origine e quello di accoglienza dell'immigrato.<sup>16</sup> Va data, cioè, una risposta corretta in termini educativi, non ristretta alla pragmaticità del quotidiano senza progetto, ma rispondente all'altezza di questa continua evoluzione sia sul piano della soggettività sia su quello oggettivo delle istituzioni educative.

Per questo è ormai luogo comune ritenere che la realtà socio-culturale, entro la quale prende avvio la riflessione sull'educazione interculturale, sia riconducibile al fenomeno migratorio.

### 1.2. *L'educazione interculturale come problema educativo della società multiculturale*

Il fenomeno migratorio, con tutti i cambiamenti che esso comporta, modifica continuamente il volto delle società imprimendo loro un carattere *multiculturale*, provocandone la trasformazione da società, in certo senso globali e omogenee, a società nelle quali individui e gruppi esprimono l'appartenenza a reti molteplici di identificazione sociale e valoriale.<sup>17</sup> Si parla, infatti, di «società multiculturali» definendo con questo termine la *situazione di convivenza o coesistenza sullo stesso territorio di popoli e culture diverse*, che si esprime in modelli di comportamento differenti i quali provocano, molto spesso disorientamento, paura, risentimento se non addirittura sentimenti di xenofobia che precludono il dialogo fra persone, gruppi, popoli, nazioni.

Non si può prescindere da questi dati se si vogliono le iniziative educativo-didattiche che vengono promosse nei vari Paesi, le quali, come è avvenuto ad esempio in Italia, sono state avviate e sono ancora il più delle volte messe in atto, per far fronte a questo problema.<sup>18</sup> La situazione multi-

<sup>16</sup> Cf PORCHER LOUIS, *L'interculturel aujourd'hui. Réflexions méthodologiques*, in CONSEIL DE L'EUROPE, *Rapport final du Group de projet n. 7*, Strasbourg 1986, 44-49.

<sup>17</sup> Uno studio più specifico sui cambiamenti sociali, culturali ed economici nell'Europa di oggi e la loro importanza per le politiche culturali ed educative, è stato realizzato dallo stesso Consiglio d'Europa (cf ID., *Pour le meilleur et pour le pire*, Strasbourg, CDCC 1985; OLMOS A., *Interculturalité et éducation*, Strasbourg 1987, 10-15).

<sup>18</sup> Cf FERRÁN FERRER Julia, *La educación intercultural en Europa*, in FERMOSE ESTÉBANEZ Paciano (a cura di), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea 1992, 112-115; VAN DEN BERG-ELDERING L., *Conférence finale. Rapport général, Rotterdam 7-11 avril 1986*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1987, 14.

culturale, infatti, sovente carica di tensioni e di problematicità, costituisce un fattore che spinge sempre più le politiche educative e le riflessioni pedagogiche verso l'urgenza di un'educazione per tutti in una prospettiva interculturale. A nostro avviso la soluzione del problema migratorio non è legata soltanto all'acquisizione di un termine nuovo, anche se bello e suggestivo, ma implica soprattutto la sua utilizzazione come punto di riferimento nella scelta e nella valutazione delle politiche educative e sociali da porre in atto per realizzare l'interculturalità, *a fortiori* se si vive una situazione multiculturale.

Come viene affermato nel documento del Consiglio della Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa, *la diversità culturale costituisce una risorsa, un arricchimento*, e perciò occorre individuare tutte le possibili vie per una migliore comprensione e gestione di questo patrimonio dal punto di vista educativo-didattico.<sup>19</sup>

La società sempre più multiculturale appare, senza dubbio, un *problema*, ma anche una *sfida* o una provocazione,<sup>20</sup> circa la possibilità di orientare e finalizzare l'evoluzione di una società, ormai di fatto multiculturale,<sup>21</sup> verso l'*intercultura* intesa come «meta verso cui si tende nell'educazione per costruire le condizioni ottimali che favoriscano la comunicazione, la pacifica convivenza e l'interfecondazione culturale tra persone e gruppi tra di loro diversi»,<sup>22</sup> coinvolgendo in questo obiettivo non solo i figli degli immigrati, ma l'intero universo sociale. In tal modo l'approccio *interculturale* rappresenta l'*asse portante* della politica educativa, culturale e sociale nei confronti di *tutta* la popolazione.<sup>23</sup>

<sup>19</sup> Cf CdCC, *La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000*, Strasbourg 1983, 7.

<sup>20</sup> Negli studi e nella letteratura che trattano di intercultura o di approccio interculturale ricorre con molta frequenza il termine «sfida» o «scommessa» (cf MOSCATO 1989; PAMPANINI 1990; AGAZZI 1992; DEMETRIO 1992; MACCHIETTI 1992; MELOTTI 1992; PEROTTI 1992; POLETTI 1992; SECCO 1992; ZANNIELLO 1992, FILTZINGER & SIRNA 1993 e numerosi documenti degli Organismi Internazionali).

<sup>21</sup> La pluralità culturale determinata dall'arrivo massiccio degli immigrati non è un «incidente» recente; le società occidentali sono nate dalla pluriculturalità e sono sempre state intrinsecamente diverse. Tale pluralità, però, è rimasta nascosta per molto tempo (cf FERRAROTTI Franco, *Oltre il razzismo. Verso la società multirazziale e multiculturale*, Roma, Armando 1988, soprattutto 96-111).

<sup>22</sup> ZANNIELLO, *Interculturalità* 148. Corsivo nostro.

<sup>23</sup> Partendo dal fatto che le migrazioni sono un fenomeno che tocca tutta la comunità, in quanto i problemi degli immigrati riflettono i problemi della società in cui vivono, osserva Porcher, *non esistono soluzioni isolate*, ma sia gli immigrati come

Questa conclusione rappresenta uno dei traguardi più importanti raggiunti dagli Organismi Internazionali attraverso gli studi sulla complessità del fenomeno migratorio e sulla problematica relativa all'integrazione degli immigrati nelle società di accoglienza. Ad essa però, come approfondiremo meglio, non si giunge se non verso la fine degli anni '80 dopo un'evoluzione che sarà meglio evidenziata nelle pagine seguenti.

### 1.3. *Gli Organismi Internazionali in merito all'educazione interculturale*

Gli Organismi Internazionali più conosciuti quali l'ONU, l'UNESCO, l'OCSE, il Consiglio d'Europa e la CEE, hanno dato un apporto non indifferente al tema dell'educazione interculturale sia come rispetto dei diritti fondamentali dell'uomo, sia come risposta educativa al fenomeno migratorio. Essi infatti, soprattutto a partire dagli anni '70, hanno approfondito questa problematica con prospettive, angolature e strategie diverse attinenti alla specificità di ciascun Organismo, ma tutte ugualmente orientate a cogliere la rilevanza politica e pedagogica dell'educazione interculturale e a soddisfarne le istanze.

a) **Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU).** Fin dal suo nascere (1945) l'ONU ha favorito sempre la promozione della cooperazione culturale a livello internazionale come strumento per raggiungere la pace nel mondo. Il suo *Statuto* del 26 ottobre 1945 pone come scopo da privilegiare quello di *promuovere e incoraggiare il rispetto per i diritti umani e per le libertà fondamentali di tutti, senza distinzione di razza, di sesso, di lingua o religione* (cf cap. I, art. 2).

Il riferimento *obbligatorio* in materia di educazione interculturale è costituito dalla nota e fondamentale *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, proclamata dall'ONU nel 1948,<sup>24</sup> e definita da Giovanni Paolo II

gli autoctoni devono essere coinvolti in uguale misura nell'*incontro fra culture*. Cf al riguardo PORCHER Louis (a cura di), *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1981, 54; Id., *L'interculturel aujourd'hui* 16. Porcher è attualmente Professore di Scienze dell'Educazione all'Università della Sorbona a Parigi e collaboratore nelle questioni di educazione e didattica interculturale del Consiglio d'Europa. A questo riguardo cf anche CONSEIL DE L'EUROPE, *L'interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg 1986, 4.

<sup>24</sup> Sui diritti dell'uomo e sul testo di questi documenti vedi: ONU, *Droits de l'homme: recueil d'instruments internationaux*, Genève 1988; DANUVOLA Paolo (a

come «una delle più alte espressioni della coscienza umana del nostro tempo».<sup>25</sup> Si può dire che tale Dichiarazione contiene già tutti i germi e i fondamenti nonché le piste di un'educazione interculturale e, in questo senso, può essere considerata come la *Magna Charta dell'educazione interculturale*.

Questa Carta programmatica, come lo Statuto dell'ONU, riconosce la dignità di tutti i membri della famiglia umana e i loro diritti uguali e inalienabili. Nell'art. 1 afferma: «Tutti gli esseri [umani] nascono liberi ed eguali in dignità e diritti. Essi sono dotati di ragione e di coscienza e devono agire gli uni verso gli altri in spirito di fratellanza». E recita all'art. 26, 2: «L'istruzione [...] 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».<sup>26</sup>

Un elemento rilevante, inoltre, di questa Dichiarazione è la sottolineatura del riconoscimento dell'*identità culturale* come elemento intrinseco di questa libertà (cf artt. 6 e 15).

L'educazione interculturale è in stretta e inscindibile relazione sia con l'*educazione ai diritti fondamentali dell'uomo*,<sup>27</sup> sia con l'*educazione alla pace, allo sviluppo, alla comprensione internazionale*.<sup>28</sup> In realtà l'educazione senza o fuori da un'educazione ai diritti umani manca di fon-

cura di), *I diritti umani. Riflessioni teoriche e indicazioni didattiche*, Brescia, La Scuola 1989; AA.VV., *I diritti umani. Presente e futuro dell'uomo*, Cosenza, Pellegrini Editore 1986; AA.VV., *I diritti umani e l'educazione*, Messina, Samperi 1984.

<sup>25</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Sono di fronte a voi come testimone della dignità dell'uomo*. Discorso alla 50a Assemblea Generale dell'ONU (New York, 5 ottobre 1995), in *L'Osservatore Romano* del 6 ottobre 1995, 6.

<sup>26</sup> Riportato in DANUVOLA, *I diritti umani* 16.19.

<sup>27</sup> Per questo M. Borrelli ritiene che la pedagogia interculturale *s'ispira alla cultura dei diritti umani* e al principio che ogni alunno ha il diritto di essere educato secondo i valori dell'antropologia culturale a cui appartiene e di esprimersi secondo quella della filosofia del suo popolo (cf BORRELLI M. [a cura di], *Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven*, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag / Burgbücherei Schneider 1986). Al riguardo cf anche SERIO Giuseppe, *Per una scuola costituente. La sfida dell'educazione interculturale e i progetti del MPI*, Roma, Bulzoni 1995, 19-20.

<sup>28</sup> Bisogna dire che purtroppo, nonostante sia trascorso mezzo secolo dalla promulgazione di questa Dichiarazione, la sua attuazione si presenta ancora lontana in ogni parte del mondo (cf MOLINO Daniele, *Amnesty International: da trent'anni contro le violazioni dei diritti dell'uomo*, in SCUOLA DI PACE BOVES, *Verso la pace. Tutela e promozione dei diritti umani*, Leumann [TO], Elle Di Ci 1992, 206-219).

damento e di contenuto.

In riferimento alla suddetta Dichiarazione del 1948 sono stati elaborati altri documenti importantissimi da parte dell'ONU quali: la Dichiarazione del 20/11/1959 sui «*Diritti del fanciullo*»; la Dichiarazione del 21/12/1963 e Convenzione del 21/12/1965 su «*Eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale*»; il *Patto Internazionale sui diritti civili e politici* (1966), entrato in vigore sul piano internazionale dal 1976; la Dichiarazione del 25/11/1985 su «*Eliminazione di tutte le forme di intolleranza e di discriminazione fondate sulla religione o il credo*»; la Convenzione internazionale del 20/11/1989 sui «*Diritti del minore*».

Tutti questi documenti sono contrari a qualsiasi forma di discriminazione. La Dichiarazione del 1963, ad esempio, come quelle del 1948 (art. 2) e del 1959 (cf Principio I e X), afferma nell'art. 1: «La discriminazione fra gli esseri umani basata sulla razza, sul colore o sull'origine etnica è un'offesa alla dignità umana e deve essere condannata come negazione dei principi dello Statuto delle Nazioni Unite, come violazione dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali proclamate nella Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, come ostacolo alle relazioni amichevoli e pacifiche fra le nazioni e come un fatto capace di turbare la pace e la sicurezza fra i popoli».

È particolarmente interessante, per il nostro tema, quanto viene affermato nella Dichiarazione sui Diritti del fanciullo (1959), la cui applicazione pratica non può essere che un'educazione interculturale: «[Il fanciullo ...] Deve essere educato in uno spirito di comprensione, di tolleranza, di amicizia fra i popoli, di pace e di fratellanza universale, e nella consapevolezza che deve consacrare le sue energie e la sua intelligenza al servizio dei propri simili» (Principio X).<sup>29</sup>

Un'affermazione analoga, in perfetta linea con l'educazione interculturale, si trova anche nella Convenzione internazionale sui Diritti del minore (1989), soprattutto nell'art. 29, dove si legge: L'educazione del bambino/a deve tendere a: «lo sviluppo del rispetto per i genitori del bambino/a, per la sua identità culturale, la sua lingua e i suoi valori, per i valori nazionali del Paese in cui il bambino/a vive, per il Paese di cui è originario, e per le civiltà diverse dalla propria» (§1,c); e ancora «la preparazione del bambino/a ad una vita responsabile in una società libera, in uno spirito di comprensione, pace, tolleranza, uguaglianza fra i sessi e amicizia fra tutti i popoli, gruppi etnici, nazionali e religiosi, e persone di origine indigena»

<sup>29</sup> Riportato in DANUVOLA, *I diritti umani* 215.

(§1,d).<sup>30</sup>

È senza dubbio che la prospettiva interculturale dell'ONU è sulla linea della *difesa dei diritti fondamentali dell'uomo* e della conseguente *eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale*.<sup>31</sup>

La prospettiva interculturale assume una connotazione tutta particolare all'interno della riflessione sul problema dell'*alfabetizzazione*, condizione e via di accesso alla cultura, mezzo per eliminare la discriminazione. Il 1990, dichiarato dall'ONU «Anno Mondiale dell'Alfabetizzazione» culminato nella 42a sessione della Conferenza Internazionale dell'Educazione, ha sottolineato la necessità di assicurare *a tutti*, in qualunque Paese uno si trovi a vivere, la possibilità di istruirsi.<sup>32</sup>

In stretta connessione con il tema dell'alfabetizzazione, così come con quello dell'educazione interculturale, è la *dimensione culturale dello sviluppo*, messa in evidenza nel programma «Dallo sviluppo culturale a una cultura dello sviluppo» per il Decennio mondiale dello sviluppo culturale (1988-1997), proclamato nel 1986 dall'Assemblea generale su sollecitazione dell'UNESCO. Infatti, i quattro obiettivi da esso proposti sono tutti in stretta relazione con il tema dell'educazione interculturale: a) la presa di coscienza della dimensione culturale dello sviluppo; b) l'affermazione e l'arricchimento dell'identità culturale; c) l'estensione della partecipazione alla vita culturale; d) la promozione della cooperazione culturale internazionale.<sup>33</sup>

Infine, diventa un chiaro punto di riferimento del discorso inerente ai

<sup>30</sup> Riportato in MORO Alfredo Carlo, *Il bambino è un cittadino. Conquista di libertà e itinerari formativi: la Convenzione dell'ONU e la sua attuazione*, Milano, Mursia 1991, 323.

<sup>31</sup> Anche l'art. 20 del *Patto Internazionale sui diritti civili e politici* (1966), ratificato dall'Italia il 15 dicembre 1978, afferma: «Qualsiasi appello all'odio nazionale, razziale o religioso che costituisca incitamento alla discriminazione, all'ostilità o alla violenza deve essere vietato dalla legge» (citato in SERIO, *Per una scuola costituente* 171).

<sup>32</sup> La Conferenza si è svolta a Ginevra nei giorni 3-8 settembre 1990. Al riguardo vedi: AUGENTI Antonio, *Le politiche d'alfabetizzazione nella 42a sessione della Conferenza Internazionale ONU di Ginevra*, in *Educazione Comparata* 2(1991)4, 11-20.

<sup>33</sup> Cf CONIL LACOSTE Michel, *Chronique d'un grand dessein UNESCO 1946-1993. Les hommes, les événements, les accomplissements*, Paris, UNESCO 1993, 262-263; UNESCO, *Guide pratique de la décennie mondiale du développement culturel 1988-1997*, Paris 1987. I temi previsti per questo decennio sono: Cultura e ambiente (1992); Cultura, educazione e lavoro (1993); Cultura e sviluppo (1994); Cultura e agricolture (1995); Cultura e salute (1996); Cultura e tecnologia (1997).

migranti anche l'individuazione delle seguenti categorie proposte dall'ONU nella sua «Raccomandazione in materia di migrazioni» (1990): a) *migranti a lungo termine* (almeno un anno); b) *migranti a breve termine* (meno di un anno); c) *nomadi* (soggetti a dimora instabile); d) *migranti stabili* (quelli che hanno la cittadinanza non sono considerati migranti); e) *stranieri* (coloro che sono sprovvisti della cittadinanza del paese ospitante).<sup>34</sup>

Il 1995, *Anno della Tolleranza* indetto dalla stessa Organizzazione, rivela, da una parte, la drastica situazione di lotte etniche, religiose, xenofobe, tuttora perduranti e, dall'altra, la fatica di superare una convivenza passiva, tollerante, per una *convivialità con i diversi*, in atteggiamento di apertura e di comunione. Segni questi dell'urgenza di un'autentica educazione interculturale.

**b) United Nations for Educational, Scientific, Cultural Organization (UNESCO).** Questo Organismo, istituzione specializzata delle Nazioni Unite a carattere intergovernativo, definito da un celebre violinista statunitense, Yehudi Menuhin, quasi «un forum unique et irremplaçable pour l'humanité»,<sup>35</sup> merita, per quanto concerne il nostro tema, un'attenzione particolare. Anzi, non è esagerato affermare che è un Organismo internazionale per eccellenza, che è nato e che cresce nella prospettiva interculturale, promuovendola incessantemente in direzioni multidimensionali in conformità al suo nome: UNESCO. Il fatto stesso, infatti, di essere un'istituzione culturale *internazionale* esprime la caratteristica essenzialmente interculturale nel suo intento e scopo, nelle sue realizzazioni.<sup>36</sup>

Durante questi 50 anni di fondazione l'UNESCO ha avuto iniziative degne di rilievo sia nell'organizzazione di numerosi incontri di studio internazionali, sia per mezzo di varie pubblicazioni (libri, periodici, repertori bibliografici, ecc.), di documentazioni, informazioni e relative diffusioni, sia attraverso la creazione di centri internazionali di studio sparsi un po' ovunque. Inoltre ha istituito Fondi per sostenere la promozione della cultura e la cooperazione, nonché per il mantenimento del patrimonio universale culturale e naturale. La pubblicazione curata da Michel Conil Lacoste, già

<sup>34</sup> Vedi in SERIO, *Per una scuola costituente* 31.144-146.

<sup>35</sup> CONIL LACOSTE, *Chronique* 329.

<sup>36</sup> Sarebbe interessante approfondire la funzione delle istituzioni culturali internazionali nell'educazione interculturale.

Sulla storia dell'UNESCO vedi le indicazioni bibliografiche riportate in *Ivi* 439-441.

ricordata, dal titolo *Chronique d'un grand dessein UNESCO 1946-1993*, documenta bene la vasta attività svolta fin qui da questo Organismo.

Fin dal suo nascere (1945), l'UNESCO, in sintonia con l'ONU, ha sentito l'esigenza di promuovere in tutto il mondo il rispetto per i diritti dell'uomo e le libertà fondamentali. La *Convenzione* adottata il 16 novembre 1945, che rappresenta l'atto costitutivo dell'UNESCO, dichiara nel preambolo che *la diffusione della cultura, l'educazione di tutti alla giustizia, alla libertà e alla pace, sono indispensabili per la dignità umana e costituiscono un sacro dovere che tutte le nazioni devono adempiere in uno spirito di mutua assistenza e sollecitudine*.<sup>37</sup> Il suo scopo, in linea con quello dell'ONU, come già detto, è quello di assicurare il rispetto universale della giustizia, della legge, dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali per tutti, senza distinzione di razza, di sesso, di lingua o di religione che la Carta delle Nazioni Unite riconosce a tutti i popoli. In tal modo contribuisce al mantenimento della pace e della sicurezza universale attraverso l'educazione, la scienza, la cultura e la collaborazione tra le nazioni.<sup>38</sup>

Per raggiungere il suo scopo l'UNESCO ha sempre privilegiato l'educazione,<sup>39</sup> dando quindi priorità al valore formativo della scienza e della cultura in generale, affinché promuovano idee di pace e di *comprensione internazionale*, la cui attuazione esige necessariamente una prospettiva di

<sup>37</sup> Cf *Convention créant une Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture*, in *Textes normatifs de l'UNESCO*, supplement n. 3 Paris, UNESCO 1994; *Atto costitutivo dell'UNESCO*, in COMMISSIONE NAZIONALE ITALIANA PER L'UNESCO, *Che cos'è l'UNESCO?*, Roma [s.d.], 43.

<sup>38</sup> Cf COMMISSIONE NAZIONALE ITALIANA PER L'UNESCO, *Che cos'è l'UNESCO?* 14-22.

<sup>39</sup> Segnaliamo in proposito alcune pubblicazioni e iniziative realizzate da questo Organismo in tema di educazione a partire dagli anni '70: UNESCO, *L'école et l'éducation permanente. Quatre études*, Paris 1972; *L'enfants et son développement de la naissance à six ans: mieux le connaître pour mieux l'aider*, Paris 1978. Vedi inoltre: Id., *Finalité de l'éducation*, Paris 1981; Id., *Preparing teachers for population education. A Handbook*, Paris 1983; Id., *Education for international co-operation and peace at the primary-school level*, Paris 1983; Id., *Seeds for peace: the role of pre-school education in international understanding and education for peace*, Paris 1985; IV Conferenza Internazionale su: *L'educazione degli adulti*, Paris 1987; Id., *Population education training kit for teachers educators*, Paris 1989; Congresso Internazionale di Parigi su: *Éducation et informatique* 12-15 aprile 1989; Id., *Rapport mondial sur l'éducation*, Paris 1991; Id., *Congrès international sur l'éducation en matières de population et de développement*, Ankara (Turchia) 19-22 avril 1993, Paris 1993; Id., *Textes normatifs de l'UNESCO*, Paris 1994.

educazione interculturale. La necessità di sollecitare l'avvento di questa comprensione internazionale, d'altra parte, viene rafforzata dalla rivendicazione sempre più consistente dell'*identità culturale*, affinché si raggiunga lo scopo senza più provocare tensioni.<sup>40</sup>

Tra le numerose ricerche effettuate nel settore educativo, inoltre, l'UNESCO ha riservato una particolare attenzione anche al tema dell'educazione dei migranti in favore dei quali, già a partire dal 1972 con la Risoluzione n. 1142, ha formulato un apposito programma. Basterà ricordare alcune pubblicazioni in merito: *Les aspirations des jeunes travailleurs migrants en Europe occidentale*, Paris 1976; *L'éducation des travailleurs migrants et des leurs familles*, Paris 1978; *International Migration Today: trends and prospects*, Paris 1988 (pubblicata in 2 voll., in collaborazione con la University of Western Australia).

Come vedremo più dettagliatamente nel prossimo capitolo, i passi compiuti dall'UNESCO in materia di educazione interculturale sono molto rilevanti; risultano particolarmente significativi sia per quanto è emerso al riguardo nella Conferenza di Nairobi (1976), sia per il contenuto della *Dichiarazione sulla Razza e Pregiudizi Razziali* (1978), nonché le prospettive che emergono nei diversi «*Piani a medio termine*», quinquennali, ed infine la recente creazione di una Commissione di studio per l'Educazione nel 21° secolo.

c) **Organizzazione per la Cooperazione e lo Sviluppo Economico (OCSE=OCDE=OECD) / Centro per la Ricerca e l'Innovazione Educativa (CERI)**. Per l'OCSE, il tema interculturale è emerso e si è sviluppato all'interno della politica dello sviluppo. Questo Organismo, creato nel 1961, ha l'obiettivo di promuovere alcune politiche volte a realizzare una più forte espansione economica negli Stati membri (attualmente 25) e di contribuire allo sviluppo economico mondiale.<sup>41</sup>

L'OCSE ha successivamente creato, nel 1968, il CERI i cui obiettivi principali riguardano lo sviluppo delle attività di ricerca nel campo dell'educazione, l'introduzione delle innovazioni nel campo dell'insegna-

<sup>40</sup> L'UNESCO, nel corso dell'anno 1988-89 ha voluto sondare, attraverso un questionario, gli sforzi di applicazione della raccomandazione del 1974. Per la raccolta sistematica delle informazioni e il sommario del risultato di questa inchiesta vedi: UNESCO, *Rapport Mondial sur l'éducation 1991*, Paris 1991, 71.

<sup>41</sup> Cf PAPAPOULOS George S., *Education 1960-1990. The OECD perspective*, Paris, OECD 1994, 2.

mento e l'incoraggiamento nella cooperazione tra gli Stati membri.<sup>42</sup>

Come osserva G.S. Papadopoulos, in nessun'altra area come in quella dell'educazione delle minoranze etniche e culturali l'OCSE ha prestato tanta attenzione.<sup>43</sup>

Le pubblicazioni in merito all'educazione dei migranti, curate in collaborazione con il CERI, sono: *The education of minority groups. An enquiry into problems and practices of fifteen countries* (1983); *Les enfants des migrants et l'emploi dans les pays d'Europe* (1983); *Progetto 1982-1986, di esperienze pilota in favore degli alunni stranieri; L'éducation multiculturelle* (1987); *Les enfants de migrants à l'école* (1987); *L'avenir des migrations* (1987); *L'école et les cultures* (1989); *The Impact of international migrations on developing countries* (1989); *Dimensions of cultural pluralism: case studies of educational change* (1990); *Continuous reporting system on migration. Trends in international migration* (1992).

Nel 1991 l'OCSE organizzò una *Conferenza internazionale sulle migrazioni*, che si svolse a Roma nei giorni 13-16 marzo.

Per quanto riguarda l'analisi dei risvolti educativi dell'immigrazione, questi Organismi (OCSE e CERI) hanno delineato un progetto di inchiesta così formulato: *Éducation et pluralisme culturel et linguistique* per gli anni 1982-1986 al fine di analizzare le conseguenze delle trasformazioni di ordine culturale e linguistico, introdotte dai nuovi sistemi di vita delle società europee, e di esplicitare le attività previste per rispondere alle diversità culturali, linguistiche ed etniche maggiormente presenti nei Paesi.

Il problema dell'*incontro fra culture*, dal punto di vista educativo, viene affrontato esplicitamente nei due volumi: *L'éducation multiculturelle* (1987) e *L'école et les cultures* (= *One school, many cultures*) del 1989.

Il volume *L'éducation multiculturelle* costituisce la raccolta delle relazioni tenute in un incontro di esperti sui «Problemi delle minoranze cultu-

<sup>42</sup> Segnaliamo in modo particolare alcune pubblicazioni di questi Organismi nel settore educativo: *Exames des politiques nationales d'éducation*, Paris 1981; *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société*, Paris 1983; *L'enseignement dans la société moderne*, Paris 1985; *Les écoles et la qualité*, Paris 1989; *One school, many cultures*, Paris 1989; *International Conference on Education and Linguistic Pluralism: Report of the Conference*, Paris 1991; *Education and Cultural and Linguistic Pluralism. Synthesis of Case studies; Effective Strategies and Approaches in the Schools*, Paris 1991.

<sup>43</sup> Cf PAPADOPOULOS, *Education* 167; CHURCHIL S., *The education of linguistic and cultural minorities in the OECD countries*, Clevedon (USA), Multilingual Matters Ltd 1986.

rali e questioni di pluralismo linguistico», organizzato dal CERI (16-18 gennaio 1985). I temi trattati furono questi: l'aspetto storico dell'educazione multiculturale; l'identità culturale; i dilemmi dell'uguaglianza delle opportunità; il multilinguismo. In questo volume viene affermato chiaramente che la multiculturalità è ormai una situazione di fatto, un fatto storico, e quindi parte integrante non solo del gruppo sociale, ma anche di ogni individuo,<sup>44</sup> il che comporta, necessariamente, una prospettiva politica e pedagogica corrispondente. A questo proposito sono state avanzate alcune proposte quali «*Per una scuola della diversità*», di M. de Certeau, e «*L'educazione bilingue*», di J. Cummins.<sup>45</sup> L'espressione «*éducation interculturelle*», tuttavia, viene usata soltanto da W. Hutmacher, senza per altro assumere una sottolineatura particolare.<sup>46</sup>

Anche il volume *L'école et les cultures* prende in esame alcuni aspetti caratteristici della nostra attuale società: a) il problema dell'*identità culturale*; b) quello dell'*«omogeneizzazione culturale»* intesa come espressione contraddittoria alla ricerca dell'autenticità culturale, al ritorno alle radici, e al rispetto delle minoranze, ecc.; c) il *relativismo culturale*; d) le *nuove minoranze*; e) i *contesti plurilingue*; f) il *dilemma etnico*. Parlando delle «nuove minoranze» l'OCSE riconosce che, nel passato, non sono state proposte vere e proprie «politiche di educazione multiculturale», ma semplicemente «politiche educative per le minoranze», e che oggi, invece, tale tipo di politica è stato sostituito da quello di «educazione multiculturale», anche se il tentativo di realizzazione non ha ancora apportato alcun reale cambiamento. Questo libro, edito nel 1989, è di fondamentale importanza perché, nonostante la riconosciuta ambiguità tuttora esistente del termine «multiculturale», lascia intravedere una possibile distinzione concettuale tra queste due espressioni, in quanto l'*educazione interculturale* è considerata come un progetto, un'ipotesi, una prospettiva educativa da promuovere nella nostra società fattualmente «multiculturale».<sup>47</sup>

<sup>44</sup> Cf VERNE Etienne, *Les politiques d'éducation multiculturelle. Analyse critique* 27-65, soprattutto 55-56.

<sup>45</sup> Cf De CERTEAU Michel, *Economies ethniques: pour une école de la diversité* 170-203; CUMMINS Jim, *L'éducation bilingue: théorie et mise en oeuvre* 323-354. Entrambi gli Autori sottolineano la necessità di una ridefinizione dei fondamenti istituzionali dell'educazione.

<sup>46</sup> Cf HUTMACHER Walo, *Enjeux culturels dans les politiques éducatives: une retrospective* 366.

<sup>47</sup> Cf OCDE-CERI, *L'école et les cultures* 15-25. Infatti l'OCSE riconosce che il termine «multiculturale» designa una varietà di significati: a volte una situazione

Ciò che emerge con evidenza è che il concetto di interculturalità è accolto e promosso dalla maggioranza dei Paesi membri, nella consapevolezza che una azione interculturale integrata non può realizzarsi in una prospettiva soltanto educativa, ma anche politica, economica e culturale. Comunque il ruolo dell'istituzione scolastica è ritenuto fondamentale per operare un cambio di mentalità che si prevede ancora lontano e al quale tuttavia l'Europa non può e non deve rinunciare. «Le scuole multietniche, multiculturali e multilingue dei grandi centri urbani europei costituiscono oggi – afferma Valérien – dei veri laboratori dove si sviluppano le nuove pratiche legate alla diversità culturale e linguistica. Queste scuole devono concipirsi e sostenersi come luoghi dove si costruisce l'Europa di domani».<sup>48</sup>

d) **Consiglio d'Europa.** Anche il Consiglio d'Europa, la più antica istituzione europea la cui fondazione risale al 1949, si è sempre mostrato particolarmente sensibile a questi due grandi temi: «l'educazione del futuro cittadino» e «l'educazione internazionale e interculturale», studiati nel tempo sotto diversi aspetti quali, ad esempio, quello della revisione dei manuali scolastici, dell'educazione sociale, dell'educazione civica europea, dell'insegnamento dei diritti dell'uomo, della preparazione alla vita personale, democratica, sociale e culturale, della formazione degli insegnanti e, ultimamente, quello dello sviluppo culturale dei migranti.<sup>49</sup>

La responsabilità della messa in atto dei programmi del Consiglio d'Europa è stata demandata, nel 1962, al *Consiglio della Cooperazione Culturale* (CDCC=CCC), organismo intergovernativo fondato nel 1961 il cui scopo è quello di contribuire a fornire ai giovani europei la possibilità di un'educazione appropriata e a facilitare il loro inserimento nella vita politica e sociale. Soprattutto gli anni '70-'80 hanno particolarmente impe-

culturale di fatto, di mescolanza o di giustapposizione; altre volte l'impatto sulle culture minoritarie che coabitano con una cultura dominante la quale coincide, spesso, con quella della maggioranza che sfugge alle problematiche del multiculturalismo; a volte, infine, anche il significato di osmosi, un movimento di idee. Anche riguardo alle espressioni «educazione multiculturale» o «educazione interculturale» viene rilevata la varietà o ambiguità analoga, nel senso che la prima, per taluni, costituirebbe una nuova disciplina d'insegnamento, mentre per altri resta semplicemente un approccio e una pratica che devono impregnare ogni attività educativo-didattica.

<sup>48</sup> VALÉRIAN JONES, *Alfabetización de los emigrantes y de sus familias e identidad cultural*, Barcelona, OIE/Centre UNESCO de Catalunya 1990, 16. Traduz. nostra.

<sup>49</sup> Cf ROLANDI RICCI MAURA, *L'éducation interculturelle et le Conseil de l'Europe*, in CONSEIL DE L'EUROPE, *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*, Strasbourg 1989, 7.

gnato questo Organismo, e il Consiglio d'Europa, sul fronte della democratizzazione delle risorse educative, dell'uguaglianza delle opportunità nell'apprendimento e nella formazione degli adulti.<sup>50</sup>

Come vedremo tra breve, in riferimento al tema dell'*educazione dei figli dei migranti* appaiono, nel quadro programmatico di questa Organizzazione, alcuni significativi cambiamenti che riflettono l'elaborazione, via via più sistematicamente approfondita, del tema interculturale e la traduzione nella prassi di numerosi progetti che puntano prevalentemente sulla riorganizzazione del curriculum scolastico e sull'insegnamento bilingue finalizzato alla comprensione interculturale.

Agli inizi degli anni '90 il Consiglio d'Europa, come l'ONU, l'UNESCO e l'OCSE, si vide impegnato a trattare ancora i problemi delle migrazioni. La Conferenza del 1991 infatti, svoltasi a Lussemburgo il 17-18 settembre 1991, ebbe per tema: «L'emigrazione non è una soluzione per i problemi dei Paesi di origine»,<sup>51</sup> ma la prospettiva di soluzione, come vedremo, non fu quella dei decenni precedenti. I Progetti pilota del CDCC di quest'ultima decade, infatti, esprimono la convinzione ormai collaudata che *la dimensione interculturale è una componente essenziale di ogni riforma scolastica*, perciò propongono delle strategie in grado di impegnare tutti i gradi scolastici e coinvolgere tutti gli ambiti disciplinari.<sup>52</sup>

<sup>50</sup> Accenniamo ad alcune tra le pubblicazioni più significative in questi settori: *Education permanente. Une recueil d'études commanditées par le CCC. Une contribution à l'«Anne International de l'Éducation» des Nations Unies*, Strasbourg 1970; *Enseignement complémentaire. Études sur l'éducation reçue par les jeunes européens au cours des dernières de leur vie active*, Strasbourg 1971; *Tendances de la société européenne qui influent sur l'éducation des jeunes enfants*, Strasbourg 1979; *Sex stereotyping in schools. A report of the educational research workshop held in Honefoss, 5-8 may 1981*, Lisse 1982; *Éducation et culture. Préparation à la vie familiale*, Strasbourg 1982; *Models, methods and criteria of its evaluation*, Strasbourg 1983; i Symposia su: *La formation du personnel enseignant chargé de l'éducation préscolaire*, Leyde (Pays-Bas), 8-13 octobre 1973; *La liaison entre l'éducation préscolaire et l'enseignement primaire*, Versailles (France), 24-29 novembre 1975. I progetti più importanti realizzati riguardano: *La preparazione dei giovani alla vita*, tema dal quale verranno adottate nel 1983 dal Comitato dei Ministri, ben 9 Raccomandazioni; *L'insegnamento superiore e i suoi rapporti con la politica universitaria*, per il quale è stato realizzato nel 1973 un Simposio in Svezia.

<sup>51</sup> La problematicità delle migrazioni è emersa chiaramente anche durante il Seminario Europeo sul tema «International migration in Europe and in the Mediterranean region», che si è svolto a Roma nel 1992.

<sup>52</sup> Cf LOUIS Robert, *La dimension interculturelle, facteurs essentiel de la réforme de l'enseignement secondaire* [DECS/SE/Sec (93)19]; BIRZEA César, *Stratégies pour*

e) **Comunità Economica Europea (CEE)**. Per la CEE, la cosiddetta Europa dei Dodici, istituita con il trattato di Roma nel 1957, oggi allargata e trasformata in «**Unione Europea**» con il trattato di Maastricht del 1991, l'educazione interculturale si sviluppa all'interno del problema della formazione professionale, sia come sviluppo della dimensione europea, sia come educazione dei migranti.<sup>53</sup> A tal proposito questo Organismo ha emanato alcune importanti *Direttive* e *Risoluzioni* per dare una risposta, attraverso la messa a punto di numerosi progetti pilota sperimentati in diverse nazioni europee, al problema della scolarizzazione dei figli dei migranti nei Paesi di accoglienza, e per sottolineare l'esigenza di collocare il problema interculturale *nel quadro della dimensione europea dell'insegnamento*. Vedi: Direttiva n. 486 del 1977 «*La formazione scolastica dei figli dei lavoratori migranti nei Paesi della Comunità Europea*»; Risoluzione del 1985 «*La scolarizzazione dei figli dei migranti*»; Risolu-

*une éducation civique dans une perspective internationale, aux niveaux de l'enseignement primaire et secondaire* [DECS/SE/BS/Sem (94)1]; KENRICK Donald, *Histoire locale et minorités* [DECS/SE/BS/Sem (94)17].

<sup>53</sup> La CEE ha cominciato a interessarsi dei problemi educativi in rapporto alla formazione professionale strettamente connessa ai problemi di economia e di lavoro. L'interesse per il tema delle comuni radici culturali europee e per quello dell'educazione interculturale è sentito soprattutto a partire dagli anni '80. Nella prospettiva di collaborazione europea essa ha creato nel 1976 il programma *Eurydice*, un'importante rete di informazione sull'istruzione nei Paesi della Comunità, che opera a partire dal 1980; nel 1978 ha attivato il *programma Arion*, finalizzato all'organizzazione di visite di studio per esperti del settore educativo; nel 1983 ha adottato il *programma Eurotecnet* (1983, operante dal 1985) riguardante il settore della formazione professionale e delle nuove tecnologie dell'informazione; nel 1986 sia il *programma Comett* (*Comett II*: 1990) riguardante l'educazione e la formazione nel campo delle nuove tecnologie, sia il *programma Petra I* del 1987 e *Petra II* del 1992 (concernente la formazione professionale dei giovani alle nuove tecnologie e la loro preparazione alla vita adulta e professionale); nel 1988 il programma *Giovani per l'Europa* (già *YES per l'Europa* del 1986) che favorisce gli scambi e la mobilità di studenti e di giovani; nel 1989 l'*Erasmus* (sulla mobilità degli studenti universitari) e il *Programma Lingua* per promuovere la conoscenza delle lingue straniere nei Paesi della Comunità; nel 1990 il *programma Tempus* per la formazione superiore, la mobilità di studenti, la collaborazione con i Paesi dell'Est nello sviluppo di un sistema d'istruzione e formazione di qualità. Su questi e altri programmi vedi BOCCA Giorgio, *L'Unione Europea e le politiche formative*, in *Professionalità. Rivista di cultura, esperienze e innovazione per la formazione al lavoro* 15(1995)26, 25-33; BOSCH Michael, *Un'Europa della formazione universitaria*, in ZANNIELLO, *Interculturalità nella scuola* 13-27.

zione del 1988 «*La dimensione europea dell'insegnamento; Programma di esperienze pilota per gli alunni migranti nei Paesi CEE negli anni 1988-1989*»; Direttiva n. 484 del 1990 «*La formazione delle classi con alunni stranieri*»; Risoluzione del 1991 su «*Importanza della conoscenza delle lingue europee*».

Appare chiaro uno stretto legame d'intenti con il Consiglio d'Europa sia intorno al tema della comune cultura europea e dell'educazione all'Europa, sia per quanto concerne l'«*Immigrant Education*» e dell'educazione interculturale.

L'interesse specifico della CEE che riguarda il nostro tema è, in modo particolare, la Direttiva del 1977, con la quale si avvia un vero e proprio salto di qualità in quanto in essa si prevede un'istruzione obbligatoria biculturale e bilingue per i figli degli immigrati che devono integrarsi nella cultura e nella lingua del Paese di arrivo senza per questo cessare di identificarsi nella lingua e nella cultura del Paese di origine. In questa prospettiva l'immigrante è destinato ad uscire dalla propria emarginazione e periferia educativa per diventare soggetto a pieno titolo di un'educazione bilinguistica e biculturale capace di operare una vera umanizzazione. Purtroppo l'applicazione di questa Direttiva ha trovato resistenze in alcuni Stati della Comunità Europea per mancanza di disponibilità, da parte delle autorità locali, ad attuare corsi integrati di lingua e cultura.<sup>54</sup>

La prospettiva della ricerca di una comune identità culturale, anche in vista della formazione ad un comune senso di cittadinanza, è evidente a partire dalla metà degli anni '80.<sup>55</sup> Nella Risoluzione del 24 maggio 1988 si individuano alcuni importanti obiettivi relativi ai giovani d'Europa tra cui, in particolare, quello di rafforzare in loro il senso della identità europea, attraverso queste quattro linee di azione: a) rivedere i programmi scolastici per includervi esplicitamente la dimensione europea; b) costruire corrispondenti materiali didattici; c) curare in questa linea la formazione iniziale e continua degli insegnanti; d) attivare in misura crescente scambi di studenti e di insegnanti. Vengono auspicate e potenziate inoltre alcune significative iniziative quali i gemellaggi tra scuole, la costituzione di Club Europei, il concorso della Giornata Europea della Scuola (già operante da molto tempo), la cooperazione tra istituti o centri di ricerca, ecc.

<sup>54</sup> Cf LAZZARI Francesco, *Decennio dello sviluppo culturale ed emigrazione italiana nel mondo*, in *Bollettino della Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO* 37(1990)1-3, 25.

<sup>55</sup> Cf *L'Europa dei cittadini*. Relazione del Comitato ad hoc al Consiglio Europeo (Rapporto Adonnino), in *Bollettino CC.EE.* n. 6/1985.

Assumono inoltre grande rilevanza le conclusioni dei Ministri dell'Istruzione della CEE (Lussemburgo, 6 ottobre 1989), poiché vengono in esse individuati alcuni obiettivi dei quali ci interessano soprattutto 3, e precisamente i comma a), b), d): a) un'*Europa multiculturale*: sviluppo della dimensione europea e dello studio delle lingue; progressivo avvicinamento delle scuole e degli istituti di istruzione; b) un'*Europa della mobilità*: proseguire con gli scambi in vista della libera circolazione dei lavoratori; adoperarsi per un rapido riconoscimento dei titoli di studio; d) un'*Europa aperta al mondo* e in continua ricerca di nuove forme di solidarietà.

La *dimensione europea* nell'educazione di ogni ordine e grado di scuola ha catalizzato l'attenzione soprattutto a partire dal 1976<sup>56</sup> e in seguito, nel 1991, durante la Conferenza Permanente dei Ministri europei dell'Istruzione (17a sessione) di Vienna (ottobre) e in quella di Maastricht (dicembre).<sup>57</sup> I punti salienti per la realizzazione della dimensione europea nell'educazione riguardano lo sviluppo dell'educazione linguistica, il riconoscimento dei titoli a sostegno della mobilità, la cooperazione tra scuole, lo scambio di informazione sui sistemi scolastici, gli scambi di giovani, lo sviluppo dell'educazione a distanza.<sup>58</sup>

<sup>56</sup> Infatti la Risoluzione del Consiglio dei Ministri dell'Educazione (13 dic.1976) evidenziò la necessità di «conferire una dimensione europea all'esperienza degli alunni e degli insegnanti nelle scuole elementari e secondarie della Comunità»; così pure quella del 24 maggio 1988 stabilì alcuni obiettivi per un suo rafforzamento attraverso una serie di misure concertate per il periodo 1988-1992; nel 1989 venne istituito un *Gruppo Finalizzato per le Risorse Umane, l'Educazione, la Formazione e la Gioventù* allo scopo di assistere la Comunità nello svolgimento di tali compiti (cf BELL Gordon H., *La dimensione europea nella scuola primaria* [1991], Brescia, La Scuola 1993, soprattutto 11-12).

<sup>57</sup> Cf COMMISSIONE DELLE COMUNITÀ EUROPEE (a cura di), *Libro verde sulla dimensione europea dell'istruzione*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 40(1994)1-2, 139-150; BOCCA Giorgio, *Istruzione, formazione e cultura. Una politica della Comunità Europea per l'educazione*, Milano, Vita e Pensiero 1995, 7-14.

<sup>58</sup> Questi punti furono sottolineati in particolare nel 1973, da H. Jeanne, per una politica dell'educazione a livello comunitario che non si limiti a coordinare l'azione dei singoli Paesi, ma che promuova la *dimensione europea* della cultura intesa quale luogo di valorizzazione delle varie culture locali (cf *Per una politica comunitaria dell'educazione*, in *Bollettino delle CC.EE.*, suppl. n. 10/1973; BOCCA, *L'Unione Europea* 24). Su questa linea vennero elaborati i progetti pilota sull'alternanza e la transizione (1976-1987) e promosse le sperimentazioni di attività didattiche a contenuto europeo (cf COMMISSIONE DELLE CC.EE., *Attività didattiche con un contenuto europeo: la Comunità europea come materia di studio nelle scuole*, in *COM* [78]

Le conclusioni alle quali sono pervenuti i Ministri dell'istruzione della CEE a Lussemburgo nella seduta del 6 ottobre 1989, riguardano anch'esse i grandi obiettivi della cooperazione internazionale basati sul rispetto della diversità linguistica e culturale al fine di realizzare un'Europa aperta al mondo.<sup>59</sup> Il recente Trattato di Maastricht, esaminando il fenomeno interculturale, sottolinea, ancora una volta, l'importanza di contribuire «al pieno sviluppo delle culture degli Stati membri della Comunità europea nel rispetto delle loro diversità nazionali e regionali» (art. 128).

f) **International Association for Intercultural Education (IAIE).** L'IAIE, in accordo con la CEE, l'UNESCO e altre Organizzazioni Internazionali, promuove attività di tipo interculturale nonché incontri e collegamenti tra educatori di tutto il mondo impegnati in questo settore. Questa Organizzazione, oltre che in Olanda (sede ufficiale), è molto attiva anche in Inghilterra e in Svezia. Nel 1988 essa ha organizzato una Conferenza internazionale sul tema «Culture in transition» (Berlino, 6-11 marzo) durante la quale Erik De Vreede presentò una relazione dal titolo «Education in a plural societies: an attempt to develop a conceptual framework for the discussions of intercultural education»; nel 1990 ha organizzato un altro incontro di studio a Oestkapelle (Olanda), finalizzato a precisare alcune questioni riguardanti le differenze terminologiche fra «multicultura» e «intercultura» e i cui Atti sono pubblicati col titolo: *Multilingual initiative conference report* (London University Press 1990). Nel 1991, in collaborazione con il BIE (Bureau International de l'Éducation) e l'UNESCO, quest'Associazione ha predisposto un repertorio bibliografico sui problemi dell'educazione interculturale, allo scopo di fornire una documentazione utile e sufficientemente aggiornata.<sup>60</sup>

Riassumendo, possiamo dire che, soprattutto a partire dagli anni '70, l'incalzare dei movimenti migratori e l'intensificarsi dei rapporti tra culture diverse, conseguenza logica di questo fenomeno, costituiscono ormai un nodo problematico ricco di provocazioni che non può non interessare direttamente e indirettamente la pedagogia e la politica educativa. L'una e l'altra, infatti, vengono chiamate in causa e sollecitate a ricercare le strade più adeguate affinché si instaurino processi di interazione e di interscambio

241 DEF., Bruxelles 26-6-1978).

<sup>59</sup> Cf DURINO ALLEGRA Alessandra, *Verso una scuola interculturale*, Firenze, La Nuova Italia 1993, 83-85.

<sup>60</sup> Cf BATELAAN Pieter - GUNDARA Jagdish S., *L'éducation interculturelle: bibliographie choisie*, in *Bulletin du BIE* 65(1991)260.

culturale in grado di superare qualsiasi forma di emarginazione, di esclusivismo etnico o di pregiudizio razziale.

Sostanzialmente, tutti questi Organismi convergono su alcuni punti fermi quali l'*uguaglianza delle opportunità* per tutti i ragazzi migranti, che presuppone l'impegno imprescindibile per la promozione dei valori democratici e dei diritti fondamentali dell'uomo, il *rispetto per tutte le culture*, la *lotta contro le discriminazioni razziste e xenofobe*, quasi a dire che la risposta alla situazione multiculturale dev'essere canalizzata in una vera e propria educazione interculturale e non ridursi ad una semplice presa di posizione di fronte al fenomeno migratorio.

Si può dire che, storicamente, sia a livello europeo che mondiale, la prospettiva dell'educazione interculturale prende avvio, in particolare, come «*Immigrant Education*»,<sup>61</sup> ossia come risposta educativa al fenomeno migratorio, ma bisogna aggiungere, nel contempo, che tale iniziativa, a livello europeo, si sviluppa anche nella linea di un'*Europa dei cittadini*, soggetti dotati di una propria *identità culturale e politica* e impegnati per la costruzione dell'Europa attraverso, soprattutto, l'approfondimento delle comuni radici culturali e la ricerca di un dialogo con tutte le culture presenti nel continente, per cui viene costantemente incoraggiato lo *studio delle lingue comunitarie* quale strumento appunto di reciproca conoscenza, di dialogo e di scambio.<sup>62</sup>

Nonostante l'attuale crisi in cui si trovano l'ONU e l'UNESCO,<sup>63</sup> tuttavia, resta l'impegno di rivisitare da parte dei medesimi la finalità e il nobile significato delle loro fondazioni. Anzi, l'attuale situazione critica potrebbe costituire un appello, per tutta l'umanità, a curare la formazione de-

<sup>61</sup> Cf BRANDT Godfrey, *Intercultural Education as «Immigrant Education» - A consumer perspective* (Esposizione alla XII *Conference Internationale sur un programme d'études international*, 24-29 sett.1984), in CONSEIL DE L'EUROPE, *L'éducation interculturelle* 22-23.214.

<sup>62</sup> Com'è stato osservato durante il 4° simposio internazionale, svoltosi in Francia nel 1993, sul tema «Europa unita e pluralista: il ruolo del potere pubblico nell'istruzione», organizzato dall'OIDEL (Organismo Internazionale per la Libertà d'Insegnamento): «In un'Europa attraversata da una forte tendenza all'unità, si fa sentire un bisogno pressante di rispetto delle differenze e delle culture. Unità e pluralità non sono incompatibili». È ovvio che tale rispetto delle differenze e delle culture richiede un'educazione interculturale a tutti i livelli.

<sup>63</sup> Cf NICEFORO Orazio, *Il progetto CORDEE, dell'UNESCO, alla ricerca dell'Europa*, in TELMON Vittorio - BORGHI Loris (a cura di), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*, Roma, Armando 1995, 290-292.

gli uomini politici perché essi stessi, *in primis*, siano rispettosi dei diritti umani, li difendano e li promuovano e sappiano svolgere i compiti loro affidati in un'autentica prospettiva interculturale.

Nelle pagine che seguono analizzeremo distintamente e in modo più puntuale le prospettive educative interculturali che emergono dalla riflessione pedagogica, soffermandoci in modo particolare su due degli Organismi Internazionali precedentemente considerati: l'UNESCO e il Consiglio d'Europa. Come vedremo, il loro contributo all'opera di sensibilizzazione riguardante la portata educativa del problema interculturale è stato notevole ed è all'origine dell'impegno di studio e di riflessione assunto in ambito nazionale.<sup>64</sup>

## **2. Le prospettive dell'UNESCO in materia di educazione interculturale** Errore. Il segnalibro non è definito.

Come appare nella già ricordata *Convenzione* del 1945, che rappresenta l'atto costitutivo dell'UNESCO, viene affermata fin dal suo sorgere la necessità di *sviluppare e moltiplicare le relazioni tra i popoli in vista di una miglior comprensione e di acquisizione di una conoscenza più precisa e più vera dei loro rispettivi costumi* (cf preambolo).

Durante questo mezzo secolo della sua incessante e molteplice attività l'UNESCO ha indicato alcune linee orientate ad un'azione educativa interculturale che puntano sostanzialmente sul ruolo delle singole culture e sui valori educativi che esse esprimono. La prospettiva principale che ne emerge è quella di un'*educazione alla comprensione internazionale* da realizzarsi nel rispetto dell'identità culturale e nella comunicazione tra le culture, basato sui diritti umani inalienabili.

<sup>64</sup> Basti l'esempio della pubblicazione del CDCC (1989), curata da Crispin Jones e Keith Kimberley e tanto meritevole anche dal punto di vista delle esperienze in materia di educazione interculturale. Le esperienze sono state presentate alla 12a Conferenza Internazionale organizzata, sotto l'auspicio del Consiglio d'Europa, dal *Multicultural Teaching Centre* all'*Institute of Education* dell'Università di Londra, su un programma di studi interculturali (24-29 settembre 1984) e vanno dal bilinguismo nelle scuole obbligatorie svedesi per gli allievi immigrati, a diversi ambiti disciplinari specifici quali Lingue, Letteratura, Teatro, Scienze sociali, Scienza e tecnologia, Storia, in alcune scuole dell'Austria, Norvegia, Finlandia, Inghilterra, Germania, Svezia, Paesi Bassi (cf CDCC, *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme* 45-207).

Meritano un'attenzione particolare alcune iniziative dell'UNESCO, che spogliamo soprattutto dalla pubblicazione già citata di Conil Lacoste *Chronique d'un grand dessein UNESCO 1946-1993*. Sono degne di nota, ad esempio:

a) la pubblicazione del volume *Études à l'étranger* iniziata nel lontano 1949 e periodicamente aggiornata e completata. Si tratta di un repertorio importante ritenuto un «best-seller», riguardante le possibilità di borse di studio e gli scambi offerti nei Paesi membri, repertorio attraverso il quale l'UNESCO intende contribuire alla promozione degli scambi internazionali e interculturali nell'ambito educativo;<sup>65</sup>

b) la pubblicazione, in più lingue, delle riviste internazionali quali: *Bulletin international des sciences sociales* (1949-); *Diogenes. Revue internationale des sciences humaines* (1952-); *Impact: science et société* (1950-); *Cahiers d'histoire mondiale* (1953-1972); *Courrier de l'UNESCO* (1954-); *Perspectives de l'éducation* (1972-); *Cultures* (1973-1985); *Connect. Bulletin de liaison*, per l'applicazione del programma internazionale d'educazione all'ambiente (1975-); *EFA 2000 - éducation pour tous* (1990-);

c) la pubblicazione di alcune collane intitolate: «Histoire du développement scientifique et culturel de l'humanité» (1950-1968), voll.6; «Unité et diversité culturelle» (1953-); «L'éducation dans le monde» (1955-); «La question raciale devant la science moderne» (1951-); «Tendances principales de la recherche dans les sciences sociales et humaines» (1970-);

d) la preparazione dei dizionari multilingue per i diversi ambiti della scienza e della tecnologia, e la pubblicazione, iniziata nel 1949, dell'*Index translationum*, una bibliografia internazionale annuale, multilingue, di traduzioni di libri pubblicati negli Stati membri dell'UNESCO.

Non meno importante di tutte queste iniziative è risultato lo studio delle culture promosso in questo periodo dall'UNESCO, nei diversi ambiti disciplinari e geografici. Meritano un'attenzione particolare sia i progetti lanciati dalla Conferenza Generale del 1956, realizzati nel periodo 1957-1966, per l'apprezzamento mutuo dei valori culturali dell'Oriente e dell'Occidente,<sup>66</sup> sia la Dichiarazione dei principi della cooperazione culturale internazionale (del 1966), sia il Seminario tenuto a Belgrado nel 1973 che getta le basi di un programma di studi interculturali in quanto pone l'accento sui fenomeni d'interazione culturale e integra gli studi tradizio-

<sup>65</sup> Cf CONIL LACOSTE, *Chronique* 43.

<sup>66</sup> Cf *ivi* 7.

nali di culture effettuati per Paesi. Nel riconoscimento della dimensione culturale dello sviluppo nacque, inoltre, una serie di conferenze intergovernative per regioni continentali: «Eurocult» (Helsinki, 1972); «Asiacult» (Yogyakarta, 1973); «Africacult» (Accra, 1975); «Americacult» (Bogotà, 1978); Conferenza dei ministri arabi della cultura «Alecso» (Bagdad, 1981); «Mondiacult» (México, 1982).

Ma è soprattutto dalla fine degli anni '70 che tale Organizzazione inizia a tematizzare il problema dell'interculturalità attraverso numerose riflessioni che richiamano continuamente l'istanza del dialogo interculturale contro il rischio della incomunicabilità tra le culture, in particolare a partire dalla Conferenza Generale di Nairobi (1976) e tramite la *Dichiarazione sulla Razza e i Pregiudizi razziali* (del 27 novembre 1978). Ovviamente, fra tutte le *Convenzioni e Raccomandazioni* adottate dalla Conferenza Generale dell'UNESCO o da Conferenze intergovernative convocate dall'UNESCO, sola o congiuntamente con altre Organizzazioni internazionali, resta un punto di riferimento indispensabile la *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo*, proclamata dall'ONU nel 1948. La pubblicazione biennale dell'UNESCO, intitolata *Rapport mondial sur l'éducation* (Paris 1991, 1993, 1995), illustra bene gli sforzi che quest'Organismo compie nella prospettiva dell'*educazione per tutti* per promuovere, in tutto il mondo, la pace, i diritti dell'uomo e la democrazia.

### 2.1. *Gli orientamenti dell'UNESCO fino alla Conferenza Generale di Nairobi (1976): l'educazione alla comprensione internazionale, alla cooperazione e alla pace, preludio dell'educazione interculturale*

L'interesse dell'UNESCO per la ricerca interculturale ha il suo preludio, come si è detto, già nella sua origine, attraverso l'affermazione del rapporto inscindibile tra cultura e educazione, e della necessità di entrambe per realizzare la pace nel mondo, affermazione che si trova nel preambolo della *Convenzione* del 1945, già ricordata. Il riconoscimento di tale importanza è dimostrato dalle numerose iniziative dell'UNESCO riguardanti i progetti mondiali dell'alfabetizzazione, intesi ad eliminare l'analfabetismo e finanziati dallo stesso Organismo.

Il suo sforzo nella prospettiva interculturale si caratterizza, almeno nel primo periodo, ma non solo, come *educazione alla comprensione internazionale* attraverso la lotta contro i pregiudizi razziali e contro la discriminazione scolastica e sociale. Infatti, già nel 1949 nella Conferenza Genera-

le viene presa una Risoluzione che ha lo stesso titolo. Nell'anno successivo lancia la prima *Dichiarazione sulla razza e i pregiudizi razziali* a cui faranno seguito parecchie altre, rispettivamente nel 1951, nel 1964, nel 1967 e nel 1978. E, nel 1960, emana la *Convenzione [e Raccomandazione] relativa alla lotta contro la discriminazione nel campo dell'insegnamento* (del 14 dicembre 1960). La via privilegiata per la lotta contro i pregiudizi razziali, com'è noto, è l'educazione, soprattutto nella prospettiva interculturale.

Si può dire che l'attenzione principale dell'UNESCO nella direzione di un'educazione interculturale è orientata, in particolare, in prospettiva di un'educazione *alla comprensione internazionale, alla cooperazione e alla pace*, e ciò può essere considerato il *preludio* della stessa educazione interculturale, in quanto la realizzazione di questi valori esige necessariamente un'apertura, un rispetto, un dialogo di tipo interculturale. Il documento principale riguardante questo tema è, senza dubbio, la Raccomandazione adottata dalla 18a sessione della Conferenza Generale nel 19 novembre 1974, già citata, dal titolo: «*Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace, and education related to human rights and fundamental freedoms*». <sup>67</sup>

In questa Raccomandazione viene affermata espressamente la necessità di *promuovere in tutti la comprensione internazionale e interculturale*: «gli Stati membri devono promuovere, a vari livelli e nei vari tipi di scuole, lo studio delle diverse culture, degli influssi reciproci, delle prospettive e dei modi di vita, al fine di incoraggiare la valorizzazione reciproca delle loro differenze. Questo studio, tra le altre cose, deve dare la dovuta importanza all'insegnamento delle lingue straniere, delle civiltà e dell'eredità culturale come un mezzo di promozione della comprensione internazionale e interculturale» (art. 17). <sup>68</sup>

La Raccomandazione, dunque, sollecita esplicitamente lo *studio delle*

<sup>67</sup> Cf UNESCO, *Recomandación concerniente a la educación a favor del entendimiento internacional, la cooperación, la paz y la educación en relación con los Derechos humanos y libertades fundamentales* [Paris 1974], in AA.VV., *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy. Proyecto conjunto de la UNESCO y de la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza*, Barcelona, Editorial Teide / Paris, UNESCO 1986, Apéndice I. Sul tema della pace vedi: UNESCO, *Paix sur la terre. Anthologie de la paix*, Paris 1980.

<sup>68</sup> Traduzione nostra del passo riportato in BIE, *International yearbook of education*, vol. 44-1994: *Development, culture and education*, Paris, UNESCO 1994, 127. Cf anche OHSAKO Toshio, *Policy goals and objectives in cultural education*, in *Ivi* 53-54.

*diverse culture e della loro interazione* («influssi culturali»); sottolinea, inoltre, l'importanza della *formazione del personale della scuola* (docente e non) per l'attuazione di quanto auspicato nella linea della promozione della comprensione interculturale.

La promozione di questa «comprensione internazionale e interculturale» è ritenuta la condizione necessaria per combattere ogni tipo di discriminazione e pregiudizio etnocentrico.<sup>69</sup>

I principi orientativi per una politica educativa su questo versante vengono indicati nello studio del patrimonio delle singole culture, della loro influenza reciproca, delle loro prospettive, al fine di condurre al *mutuo apprezzamento* della ricchezza che le diversità esistenti tra le culture portano alle nazioni.<sup>70</sup>

Per quanto riguarda l'educazione alla comprensione internazionale l'UNESCO dispone pure, già a partire dal 1953, di un programma che viene applicato nelle *Scuole Associate* in diverse parti del mondo,<sup>71</sup> che possiamo definire centri privilegiati di educazione interculturale nelle sue scelte; ha dato, inoltre, costantemente una grande importanza al miglioramento dei libri di testo.<sup>72</sup>

A partire dal 1967 fino al 1976 l'UNESCO ha dato avvio a un programma di studi di culture che diviene l'oggetto delle attività di un nuovo settore dell'Organizzazione. Dal 1976 questi studi di culture vengono este-

<sup>69</sup> Cf UNESCO, *Recomandación 211-221*; ID., *Educare alla comprensione internazionale*, Brescia, La Scuola 1961. Fin dagli inizi quest'Organismo ha inteso promuovere la mutua comprensione tra i popoli anche attraverso l'insegnamento della storia e della geografia. La Raccomandazione n. VIII del 1951 s'intitola infatti: «La lezione di geografia al servizio della comprensione internazionale». Cf al riguardo anche BROUILLETTE B. et alii, *L'insegnamento della geografia* [Paris, UNESCO 1967], Roma, Armando 1975.

<sup>70</sup> A tale riguardo sono significative: *Raccomandazione relativa alla protezione, a livello nazionale, del patrimonio culturale e naturale* (16 novembre 1972); *Raccomandazione relativa allo scambio internazionale di beni culturali* (26 novembre 1976).

<sup>71</sup> Vedi al riguardo *Circulaire sur le Système Unesco d'écoles associées*, che viene pubblicato in varie lingue. Nel 1991 le scuole aderenti erano 2.550 ripartite in 101 Paesi (cf CONIL LACOSTE, *Chronique* 69), mentre agli inizi degli anni '70 si contavano 219 scuole primarie, 520 scuole secondarie e 128 scuole normali, appartenenti a 61 Paesi (cf *Circulaire La compréhension internationale à l'école*, n. 21 Avril 1971). Circa le notizie riguardanti queste Scuole vedi il bollettino pubblicato dall'UNESCO: *Looking at the ASP. Unesco Associated Schools Project for promoting international education*.

<sup>72</sup> Vedi ad esempio UNESCO, *Looking at the World through textbooks*; ID., *Teaching of geography*; RICHARDEAU François, *Conception et production des manuels scolaires. Guide pratique*, Paris, UNESCO 1979; PASSERA Marilena, *I libri di testo tra ideologia e rinnovamento*, in *Dirigenti Scuola* 15(1995)5, 39-44.

si agli studi interculturali.<sup>73</sup>

## 2.2. *Gli orientamenti dell'UNESCO a partire dalla Conferenza Generale di Nairobi (1976): l'educazione interculturale come promozione del rispetto dell'identità culturale e della comunicazione tra le culture*

Com'è noto, nel 1976, si è svolta a Nairobi la 19a Conferenza Generale dell'UNESCO.<sup>74</sup> È a partire da questo anno che il programma di studi di culture dell'UNESCO si è deliberatamente aperto alla prospettiva interculturale in seguito ad una Risoluzione adottata in tale Conferenza.

Questa Risoluzione, come vedremo, segna una tappa molto importante nell'evoluzione dei metodi di programmazione dell'UNESCO proprio perché ne situa l'azione in una prospettiva globale, in rapporto, cioè, ai problemi fondamentali del mondo contemporaneo.

Nel testo del quale ci serviamo per la presente analisi, ossia *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entre les cultures (1976-1980)*, sono raccolte tutte le riflessioni e le proposte che hanno segnato le tappe attraverso le quali il progetto di studi interculturali dell'UNESCO ha preso forma.

Nella definizione degli obiettivi e della metodologia del suddetto programma, l'UNESCO fonda le sue riflessioni sulla necessità di promuovere l'*apprezzamento* e il *rispetto dell'identità culturale*, tema, questo, di vasta portata che si presta ad essere esaminato da due punti di vista complementari: quello della presa di coscienza da parte di un individuo, di un gruppo o di una nazione della propria identità e quello del rispetto dell'identità degli altri.

Nasce così il problema centrale della *comunicazione interculturale*,

<sup>73</sup> Cf UNESCO, *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entre les cultures (1976-1980)*, Paris 1980.

<sup>74</sup> Tale Conferenza si è tenuta dal 26 ottobre al 30 novembre 1976. Da essa, come vedremo nelle pagine successive, scaturirà l'importante Piano a medio termine (cf UNESCO, *Plan à moyen terme [1977-1982]*, Paris 1977). Questa Conferenza segna, inoltre, un passo importante per il discorso pedagogico, in quanto viene riaffermato in una sua Raccomandazione il concetto di educazione permanente: «L'educazione, lungi dal limitarsi al periodo della scolarità, deve estendersi alle dimensioni dell'esperienza vissuta, a tutte le competenze e a tutti gli ambiti del sapere [...]».

che si fa molto più complesso rispetto a quello della comunicazione in generale, e il cui campo di conoscenze si estende continuamente.<sup>75</sup>

L'UNESCO, infatti, muovendo dalla convinzione che lo *studio di culture è già di per sé una forma di relazione interculturale* e che entrare in contatto con un'altra cultura per conoscerla è entrare in interazione con essa, arriva a sostenere che una buona comunicazione interculturale rappresenta la premessa indispensabile per un autentico dialogo e una comprensione internazionale. Per questo motivo concepisce l'idea di un progetto di studi interculturali allo scopo di comprendere e dominare meglio i fenomeni legati alla vicinanza, all'interazione e all'integrazione delle culture, e per analizzarne le riuscite e le disfunzioni.<sup>76</sup>

La messa in opera di questo progetto di studi «visant à développer la connaissance des phénomènes associés à la rencontre des cultures différentes»,<sup>77</sup> viene raccomandata nella Riunione preliminare convocata a Belgrado nel 1976 avente l'obiettivo di fornire dei quadri concettuali e metodologici su tale problema, di suggerire cioè degli orientamenti verso i quali il progetto deve camminare. Questi orientamenti si riferiscono, in modo particolare, a quattro aree di ricerca, riguardanti cioè studi geografici, studi teorici, studi centrati su argomenti transculturali, nonché studi relativi ai fenomeni delle società occidentali e delle culture tradizionali.

Nel documento preparatorio a questa Riunione di Belgrado, riguardante il dibattito sulla tematica interculturale, l'attenzione si è soffermata in particolare sul concetto di *cultura*. Si è privilegiata una prospettiva globale secondo la quale il termine «cultura» includerebbe tutti gli ambiti del comportamento umano, come la tecnica, l'arte, il pensiero, l'organizzazione

<sup>75</sup> Cf *Id.*, *Introduction aux études* 6-8.

<sup>76</sup> Cf *ivi* 8s. Non ci sembra inutile precisare che l'UNESCO, più che essere guidata da un'intenzione puramente speculativa, è tesa ad una ricerca in prospettiva d'azione, che guarda cioè al confronto delle somiglianze, delle differenze, delle credenze, dei valori, dei miti ai quali le diverse culture danno significati distinti. Anche le conclusioni del Seminario che ha gettato le basi del nuovo programma a Belgrado nel 1976 (cf UNESCO, *Rapport final, Belgrado 5-7 octobre 1976*), sottolineano fortemente la necessità di dare il primo posto ai problemi metodologici al fine di preservare il progetto dai pericoli dell'etnocentrismo e del relativismo culturale. Secondo l'UNESCO, infatti, «d'imparzialità del procedimento fondato sulla coscienza sufficientemente avvertita della diversità dei modi di vedere e sul sentimento della dignità che accompagna ogni cultura» (*Id.*, *Introduction aux études* 9. Traduzione nostra) costituisce la premessa indispensabile all'approccio della «differenza».

<sup>77</sup> UNESCO, *Esquisse d'un programme. Documents d'information*, in *Id.*, *Introduction aux études* 51.

sociale, l'economia. Si è messo in evidenza, inoltre, lo stretto legame che intercorre tra cultura e società giungendo ad affermare che la dinamica di ogni cultura di cui ogni uomo è portatore, è in stretta relazione con la dinamica della società, cioè dell'insieme dei gruppi umani che la compongono.<sup>78</sup>

### 2.3. *Le prospettive interculturali nella Dichiarazione sulla Razza e i Pregiudizi Razziali (1978): l'educazione interculturale come educazione alla diversità e alla reciprocità*

Nel quadro della suddetta riflessione si colloca la *Dichiarazione sulla Razza e Pregiudizi Razziali*, adottata dall'UNESCO nella sua XX sessione della Conferenza Generale, il 27 novembre 1978, che afferma nell'art. 1: «1) Tutti gli esseri umani appartengono alla stessa specie e provengono dallo stesso ceppo. Essi nascono uguali in dignità e diritti e fanno tutti parte integrante dell'umanità. 2) Tutti gli individui e tutti i gruppi hanno diritto di essere diversi, di ritenersi e di essere accettati come tali».<sup>79</sup>

Rispetto alle Dichiarazioni precedenti riguardanti lo stesso tema, rispettivamente del 1950, 1951, 1964, 1967, in questa affermazione appare esplicito il riconoscimento del *diritto di essere diversi* e ciò costituisce un aspetto fondamentale per l'educazione interculturale. E inoltre, parlando della comunicazione tra gruppi razziali ed etnici, ne viene sottolineato «un carattere di reciprocità che dia la possibilità di esprimersi e di comprenderli pienamente nella massima libertà» (art. 5, 3).<sup>80</sup>

La prospettiva che emerge da questa Dichiarazione costituisce dunque una conquista di straordinaria rilevanza, in quanto l'educazione interculturale viene ad essere un'educazione alla diversità e alla reciprocità.

<sup>78</sup> Cf ID., *Réunion destinée à étudier les aspects préliminaires du projet: méthodologie, principales tendances et état de la recherche en matière d'études interculturelles. Rapport final, Belgrado 5-7 octobre 1976*, in ID., *Introduction aux études* 32-35.

<sup>79</sup> UNESCO, *Dichiarazione sulla razza e i pregiudizi razziali* (Parigi, nov. 1978), in CHISTOLINI Sandra, *L'antirazzismo in Italia e Gran Bretagna. Uno studio di educazione comparata*, Milano, F. Angeli 1994, p. 165. In questo libro (vedi *ivi* 163-191) vengono riportate le cinque dichiarazioni dell'UNESCO sulla razza: oltre alla Dichiarazione del 1978, *Statement on race and racial prejudice* (Paris, September 1967), *Proposals on the biological aspects of race* (Moscow, August 1964), *Statement on the nature of race and race differences* (Paris, June 1951), *Statement on race* (Paris, July 1950).

<sup>80</sup> Riportato in CHISTOLINI, *L'antirazzismo* 168.

In questa luce l'art. 5,2 evidenzia la necessità di *combattere il razzismo*, e al riguardo vengono suggerite alcune indicazioni operative importanti per il nostro tema. Viene detto infatti che nella lotta contro il razzismo è necessario «assicurare che i programmi e i libri di testo includano considerazioni scientifiche ed etiche riguardanti l'unità e la diversità umana»; è necessario, a tale scopo, curare la formazione degli insegnanti; rendere le risorse del sistema educativo accessibili a tutti i gruppi della popolazione senza restrizione o discriminazione; prendere le misure adeguate per lo stato di handicap a cui alcuni gruppi razziali possono essere soggetti a vario titolo: per motivi di disadattamento o di situazioni disagiate. Anche l'art. 6,2 è sulla stessa linea, ma con toni ancor più radicali e con riferimenti più estesi che coinvolgono non solo l'ambito educativo ma anche quelli della legislazione, della ricerca, della comunicazione.

Tutte le intuizioni emerse, a partire soprattutto dalla Conferenza di Nairobi, si precisano e acquistano una più chiara connotazione interculturale nella formulazione del *Piano a medio termine 1977-1982* dove si pone l'accento sull'interculturale e sul problema di un coordinamento, di una razionalizzazione e valutazione delle attività da condurre in quest'ambito di studio.

2.4. *Le prospettive interculturali nel «Piano a medio termine 1977-1982»: l'educazione interculturale come educazione al dialogo e alla comunicazione tra le culture*

Dalla fine degli anni '60 in poi è emersa progressivamente nell'UNESCO la convinzione che tale Organizzazione dovesse disporre, oltre che del programma biennale ordinario, anche dei mezzi di programmazione a medio e lungo termine che costituiscono una mediazione tra finalità universali ed esecuzioni limitate nel tempo. Il *Piano a medio termine*, infatti, a differenza di quello biennale, consente una maggiore flessibilità del programma e una migliore capacità di adattamento ai cambiamenti intervenuti nel corso degli anni considerati.<sup>81</sup>

Il *Piano a medio termine 1977-1982*,<sup>82</sup> adottato nel 1976 alla Conferenza generale di Nairobi, lancia delle prospettive a livello di principi d'azione che ci paiono di straordinaria rilevanza anche dal punto di vista storico. In queste prospettive, infatti, il problema dell'interculturalità è messo espressamente in rapporto con la necessità di promuovere-riconoscere-rispettare l'*identità culturale* di ciascun individuo, di ogni gruppo e nazione, da un lato, e di stimolare ogni cultura all'*apertura* e al *dialogo* con le altre, dall'altro. Pertanto, partendo dall'affermazione che nella loro «*varietà feconda*» e nelle loro diversità, *tutte le culture fanno parte del patrimonio comune dell'umanità*, si precisa che «accanto ai principi di autenticità culturale», è opportuno porre il concetto di *dialogo* tra le varie culture.<sup>83</sup> Per questo sono necessari gli *scambi* d'informazione e la *comunicazione* tra persone e popoli.

Tale concetto viene ulteriormente confermato nella nota di orientamento, sempre relativa all'obiettivo sull'*identità culturale*, nella quale vengono evidenziati due aspetti che si integrano a vicenda, cioè i caratteri *specifici* che esprimono l'originalità delle diverse culture, il loro radicamento storico e gli *scambi* e le *interpenetrazioni* che devono svilupparsi tra di esse. Vengono preconizzati, inoltre, degli «approcci comparativi» tra Paesi e regioni continentali che condividono un patrimonio comune al di là

<sup>81</sup> Cf COMMISSIONE NAZIONALE ITALIANA PER L'UNESCO, *Che cos'è l'UNESCO?* 27-29.

<sup>82</sup> Cf UNESCO, *Plan à moyen terme (1977-1982)*, in *Résolutions. Actes de la Conférence Générale Dix-neuvième session, Nairobi 26 octobre 30 novembre 1976*, vol. 1, Paris 1977. Una edizione semplificata di questo documento è stata pubblicata dall'Organizzazione sotto il titolo: *Comprendre pour agir: l'UNESCO face aux problèmes d'aujourd'hui et aux défis de demain*, Paris 1977.

<sup>83</sup> Id., *Introduction aux études* 48s.

delle frontiere culturali, ideologiche e socio-economiche.<sup>84</sup>

L'innovazione più interessante apportata dal Piano, dunque, è senz'altro quella relativa ad una più marcata «integrazione del promozionale all'interculturale», vale a dire della *promozione dell'identità culturale come fattore di indipendenza e di solidarietà* che corrisponde agli studi per aree geoculturali – i quali costituiscono un elemento fondamentale della promozione dei diritti dell'uomo – e della *promozione dell'identità culturale come fattore di apprezzamento e stima reciproca tra individui, gruppi, nazioni, che corrisponde agli studi interculturali*. Entrambi gli aspetti sono legati al programma e alle attività operative dell'UNESCO anche se al secondo di questi viene data, in questo Piano, un'importanza maggiore rispetto al passato.<sup>85</sup>

I lineamenti per una politica di tali studi vengono indicati nel documento stilato dal gruppo di lavoro costituito congiuntamente tra l'UNESCO e il Consiglio Internazionale della Filosofia e delle Scienze umane (CIPSH)<sup>86</sup> nel 1978, al fine di analizzare le condizioni di sviluppo degli studi interculturali e di proporre un piano per la realizzazione parallela di un programma di studi e di azione in favore del progresso delle conoscenze sulla tematica interculturale.<sup>87</sup>

<sup>84</sup> Cf *ivi* 49. Gli anni '70 costituiscono il tempo della maggiore espansione delle ricerche comparative nell'ambito pedagogico. Basti pensare alla creazione dei centri e delle associazioni di studio al riguardo: «Negli anni '70 infatti sono sorte, oltre a quelle già esistenti [in USA, Germania Federale, Inghilterra, Giappone, Corea del Sud], parecchie società nazionali di PC [Pedagogia comparata], in Canada, in Francia, in Australia, in Olanda, in Spagna e in India; si sono succeduti quattro congressi mondiali dell'associazione delle medesime società e cinque riunioni biennali della *Comparative Education Society in Europe* (CESE), senza contare le conferenze annuali della *Comparative and International Education Society* (CIES) statunitense e gli incontri annuali delle altre singole società» (CHANG Hsiang-Chu Ausilia, *La pedagogia comparata come disciplina pedagogica. Analisi storica dell'apporto degli autori della Germania Federale*, Roma, La Goliardica 1982, 13). I temi trattati nelle riunioni sia dell'Associazione delle Società Nazionali di Pedagogia comparata sia della CESE sono rivelatori di questo fatto (cf *ivi* 25).

<sup>85</sup> Cf UNESCO, *Introduction aux études* 50. In tale prospettiva, coordinamento interculturale e ricerca interculturale sono ritenute due azioni complementari degli studi interculturali.

<sup>86</sup> Il CIPSH, creato nel 1949 per l'iniziativa dell'UNESCO, è un'Organizzazione Internazionale non Governativa. Collabora con l'UNESCO nelle questioni riguardanti l'educazione, in particolare la filosofia e le scienze umane, e pubblica dal 1952 una rivista di scienze umane, intitolata *Diogenes*.

<sup>87</sup> Questo documento sintesi è stato preparato dal Prof. Alphonse Dupront, Presidente d'onore dell'Università di Paris-Sorbonne. I dibattiti del gruppo di riflessione ai quali egli

Gli Atti di questa riunione internazionale, pubblicati nel 1980 col titolo già ricordato, *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entre les cultures*, comprendono alcuni contributi di riflessione sui quali ci soffermiamo brevemente perché ci pare offrano un quadro significativo delle stimolazioni apportate dall'UNESCO in favore della problematica interculturale e apportano suggestioni per operare delle scelte educative appropriate. Sono degni di nota alcuni contributi ivi racchiusi, in particolare, di S. Aroutiniunov, di L. Bazin, di A. Dupront, di V. Elisseef.

Nella pubblicazione di cui sopra, divenuta un classico per il discorso dell'educazione interculturale, dopo aver definito la portata degli studi comparativi e l'importanza che va loro accordata, il Prof. Aroutiunov dell'Istituto di Etnologia dell'Accademia delle Scienze dell'URSS, lancia la proposta di un programma le cui linee direttrici principali comprendono, in primo luogo, la preparazione di materiale di comparazione interculturale e l'elaborazione di concetti metodologici che dovranno servire di base agli studi interculturali, e, in un secondo tempo, la realizzazione di qualche studio pilota destinato a offrire delle indicazioni concrete per l'educazione interculturale. Il tutto allo scopo di affrontare alcuni problemi riguardanti, ad esempio, la cooperazione internazionale per la redazione di atlanti storico-culturali ed etnografici e l'influsso del bilinguismo sull'evoluzione delle influenze interculturali.<sup>88</sup>

Dallo studio di Bazin si possono rilevare due riflessioni. La prima riguarda l'importanza di un inventario dei tratti che definiscono l'identità e il profilo peculiare delle diverse culture, e la seconda concerne la constatazione, da parte dell'Autore, della modificazione avvenuta nella mentalità dei ricercatori occidentali specializzati nello studio delle culture e che si traduce poi nella progressiva eliminazione dell'etnocentrismo. Si può dire che la sua ricerca si pone in sintonia con i principi adottati dalla Conferenza di Nairobi, ossia con quanto si precisa all'obiettivo 1,2.: *l'affermazione dell'identità culturale di un popolo è il fondamento del pluralismo culturale, e il riconoscimento e il rispetto di un tale pluralismo è fattore di pace e di comprensione tra le nazioni.*<sup>89</sup>

ha presieduto, lo hanno anche stimolato a redigere un testo molto più approfondito sui temi in questione, al cui interno ne vengono meglio esplicitate intenzioni e prospettive (cf UNESCO, *Introduction aux études* 201-219).

<sup>88</sup> Cf AROUTIUNOV Serghei, *Problème des études interculturelles*, in UNESCO, *Introduction aux études* 55-65.

<sup>89</sup> Cf BAZIN Louis, *Les conditions d'objectivité dans l'approche interculturelle: les cas*

In una forma essenzialmente interrogativa, Dupront presenta tre possibili procedimenti per delineare un problema del quale sottolinea, non a torto, l'ampiezza. Si tratta innanzitutto, secondo questo Autore, di stabilire gli strumenti di conoscenza e di comunicazione, cioè quell'insieme di nozioni-chiave indispensabili per afferrare correttamente il discorso sull'interculturalità e così giungere gradatamente all'analisi dei dati di fatto, cioè al riconoscimento dell'effettivo sviluppo delle relazioni interculturali a livello mondiale e alla individuazione delle linee d'azione adottate dai diversi Paesi. Infine, la terza modalità corrisponde alla messa in atto di ricerche prospettiche per lo sviluppo degli *scambi interculturali* a livello di ricerca fondamentale (pedagogia e didattica interculturale) e di ricerca sperimentale (studio dei fenomeni che animano lo scambio interculturale).<sup>90</sup>

Il contributo di Elisseef, associato da lunga data alle attività dell'UNESCO, è invece un'analisi storica degli studi di culture realizzati da questa Organizzazione. Richiamando il fatto che tutti gli studi culturali e interculturali si rifanno a dei giudizi di valore che possono suscitare alcune reazioni, rischiando così di alterare l'oggettività delle ricerche, l'Autore propone il superamento di questo pericolo mediante la collocazione dei fatti in una triplice prospettiva: cronologica, geografica e socio-economica.<sup>91</sup>

Da questi studi emerge, a nostro parere, una volontà comune di stimolare ad una maggiore coscienza di *comunicazione tra le culture* e di perseguire non soltanto la realizzazione di un programma di studi ma, soprattutto, lo *sviluppo di una politica interculturale* i cui fondamenti dipendono in gran parte dalla qualità del materiale disponibile per il progresso delle ricerche in questo campo.

Con questa pubblicazione del 1980 si giunge, dunque, alla definizione degli obiettivi per lo sviluppo degli studi interculturali che puntano sostanzialmente sulla *conoscenza reciproca delle culture* riconosciute come identità collettive autoctone, sull'*analisi*, nel passato e nel presente, *delle diverse forme di rapporti interculturali*, sulla evidenziazione dei valori propri di ogni identità culturale, sul coordinamento tra ricerca fondamentale e ricerca applicata, sullo sviluppo di esperienze che servano una politica

*des études orientales et asiatiques* 67-83. Bazin è segretario generale dell'Unione Internazionale degli Studi orientali e asiatici di Parigi.

<sup>90</sup> Cf DUPRONT Alphonse, *Réflexions pour une politique de recherche en matière de relations interculturelles*, in UNESCO, *Introduction* 91-96.

<sup>91</sup> Cf ELISSEEF Vadime, *L'extension des études de culture aux études interculturelles et le rôle d'un organisme international de coordination, de promotion et d'évaluation de ces études*, in UNESCO, *Introduction aux études* 97-108.

interculturale e che quindi contribuiscano all'abbattimento di ogni divisione e separazione di carattere istituzionale, sociale, geografico, temporale.<sup>92</sup>

Oltre alla stesura di un bilancio-valutazione delle ricerche realizzate fin allora nella prospettiva interculturale, alla costituzione di una lingua per la comunicazione interculturale e di un inventario dei termini-chiave,<sup>93</sup> il gruppo converge verso l'ipotesi della elaborazione di una *deontologia per gli studi interculturali*. Si ritiene indispensabile, infatti, *preservare la ricchezza del patrimonio* delle tradizioni orali delle diverse culture, fissare le condizioni ottimali allo *sviluppo di atteggiamenti di apertura all'«altro»*, non più visto come «straniero», ma come portatore di valori originali, *favorire la conoscenza delle lingue autoctone* e la *valorizzazione degli studi di culture condotti da autoctoni e da stranieri*,<sup>94</sup> per una migliore *comunicazione* tra le culture stesse.

Se si pensa alla datazione di questa pubblicazione (1980) che, come si è detto, raccoglie le preziose riflessioni effettuate nel 1976 e nel 1978, il volume, pur trattando problemi relativi alle *ricerche interculturali*, rappresenta un punto di arrivo sorprendente circa il concetto di educazione interculturale. Una novità al riguardo, rispetto alle considerazioni precedenti, riguarda infatti la sottolineatura non solo delle identità culturali da riconoscere, rispettare e coltivare, ma anche della *coscienza dell'unità necessaria* nel riconoscimento di questa diversità culturale, e l'esigenza, ad essa connessa, di ricercare i valori fondamentali comuni alle diverse culture.<sup>95</sup>

Numerose, dunque, le suggestioni e le proposizioni formulate nel dibattito, tre delle quali sembrano essere, secondo Lê Thành Khôi, i punti nodali sui quali si gioca l'impegno educativo interculturale: *la formazione degli insegnanti e dei formatori degli adulti, l'apprendimento delle lingue straniere, la revisione dei programmi e dei manuali scolastici*.<sup>96</sup>

<sup>92</sup> Cf UNESCO, *Rapport final du Groupe de réflexion pour l'orientation d'un programme d'études interculturelles*, Paris 1978, in ID., *Introduction aux études* 110. A tal riguardo vedi anche ID., *Une pédagogie interculturelle*, Berne 1984, 13.

<sup>93</sup> Cf ID., *Introduction aux études* 112-115. La stesura di un vocabolario come strumento di ricerca, è ritenuta essenziale per lo studio delle relazioni interculturali.

<sup>94</sup> Cf *ivi* 115. Ci sembra utile anche il confronto con la *Liste raisonnée de sujets et de thèmes de recherche*, in UNESCO, *Introduction aux études* 123-126.

<sup>95</sup> Cf *ivi* 110-120.

<sup>96</sup> Cf LÊ THÀNH KHÔI, *Formes et sources de la méconnaissance: perspectives pédagogiques et propositions d'actions*, in UNESCO, *Introduction aux études* 164-168. Cf anche UNESCO, *L'éducation pour la compréhension mutuelle des cultures. Rapport final*, Paris 1979, in ID., *Introduction aux études* 172-179. In tale rapporto, infatti, si insiste sui dati concettuali e teorici implicati nell'interculturale e nello stesso tempo sui suoi caratteri

Significativa è l'espressione «Éducation à vocation internationale» che appare sia in una Raccomandazione del 1979, sia nel *Rapport mondial sur l'éducation* del 1991,<sup>97</sup> che sottolinea bene la prospettiva interculturale dell'UNESCO in termini di «educazione internazionale».

#### 2.5. *Le prospettive interculturali dopo il 1982: l'educazione interculturale come educazione alla «vocazione internazionale» e alla valorizzazione reciproca delle culture*

L'interesse e l'impegno dell'UNESCO in favore dell'educazione interculturale dopo l'attuazione del *Piano a medio termine 1977-1982*, non sono venuti meno e si sono espressi attraverso programmi che, considerando l'ineluttabilità dei movimenti migratori<sup>98</sup> e degli ostacoli comunicativi che spesso si frappongono ad uno scambio sereno tra le persone appartenenti a minoranze etniche e le comunità di accoglienza, pongono la comunicazione interculturale come mezzo pedagogicamente molto importante per favorire una migliore coabitazione all'interno di comunità diverse per cultura, religione, norme sociali, valori, condizioni di vita.<sup>99</sup>

La Conferenza generale del 1982 adotta un altro Piano a medio termine, 1984-1989, in 14 «grandi programmi», elaborato sulla base di un'analisi della problematica mondiale. Il tema di questa nostra analisi trova ri-

concreti. Nelle Raccomandazioni adottate si sottolinea l'urgenza di fermare l'attenzione su questi tre ambiti ritenuti fondamentali.

<sup>97</sup> Vedi UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1991*, Paris 1991, 70.

<sup>98</sup> L'UNESCO pubblica, nel 1979, un repertorio di 600 organismi internazionali, regionali e nazionali nell'ambito dell'educazione dei lavoratori migranti; nel 1988 pubblica, in collaborazione con la University of Western Australia, due volumi col titolo, già ricordato, *International migration today*.

<sup>99</sup> Ci riferiamo in particolare a uno di questi progetti, più precisamente al progetto-pilota riguardante: *Les migrants: la communication interculturelle comme facteurs d'une meilleure cohabitation entre les communautés et d'une meilleure coopération internationale*, che fa parte del Programma 1984-1985 dell'UNESCO (cf *Bollettino della Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO* 33[1986]2, 53-57; UNESCO, *Éducation des immigrants. Bibliographie annotée*, Paris 1988). Il «Decennio dello sviluppo culturale» proclamato dall'ONU su sollecitazione dell'UNESCO (cf UNESCO, *Guide pratique de la décennie mondiale du développement culturel 1988-1997*, Paris 1987), coincide in parte, con il terzo Piano a medio termine lanciato dall'UNESCO la quale ritiene la cultura come una variabile strategica attraverso cui l'individuo stabilisce in positivo o in negativo le sue relazioni con gli altri (cf *Bollettino della Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO* 37[1990]1-3, 21-23).

scontro in diversi programmi, soprattutto nell'11° (La cultura e l'avvenire), nel 12° (Eliminazione dei pregiudizi, dell'intolleranza, del razzismo e dell'*Apartheid*), e nel 13° (Comprensione internazionale, diritti dell'uomo e diritti dei popoli).

La cultura, come strumento di pace, viene ribadita ancora una volta nella Conferenza mondiale sulle Politiche culturali, tenuta nella città di Méxi-co (1986), che sottolineò la dimensione culturale nei processi di sviluppo e d'identità culturale. Infatti gli obiettivi da essa proposti per il Piano d'azione della decade 1988-1997 riguardano: a) Presa di coscienza della dimensione culturale nello sviluppo; b) Affermazione e arricchimento delle identità culturali; c) Estensione della partecipazione alla vita culturale; d) Promozione della cooperazione culturale internazionale. Il secondo obiettivo è in perfetta consonanza con la prospettiva dell'educazione interculturale.

Un esplicito richiamo alla necessità d'*introdurre nelle scuole gli elementi di educazione interculturale* è espressa in una raccomandazione adottata durante un incontro dei responsabili governativi e non governativi, tenutosi a Roma nel mese di giugno 1987, sui programmi di scambio dei giovani.<sup>100</sup>

Il nostro tema viene ripreso nel successivo *Piano a medio termine 1990-1995*, approvato nella Conferenza generale del 1989; in questo Piano è data priorità assoluta al problema dell'alfabetizzazione. Tale problema, secondo l'UNESCO, è strettamente legato a quello della multiculturalità proprio per l'estensione del concetto di analfabetismo (*illiteracy*) alle componenti della vita che toccano in modo particolare gli immigrati più esposti al rischio della marginalità e della privazione culturale.<sup>101</sup> È particolarmente interessante il contenuto della *Raccomandazione*, adottata durante la stessa Conferenza, *riguardante la salvaguardia della cultura tradizionale e popolare*. In questo documento infatti, dopo aver definito la cultura tradizionale e popolare,<sup>102</sup> si sottolinea la necessità di identificare,

<sup>100</sup> Cf CONIL LACOSTE, *Chronique* 244.

<sup>101</sup> Cf DI AGRESTI Carmela, *Ricomparsa del problema educativo nel dibattito pedagogico internazionale*, in DALLA TORRE Giuseppe - DI AGRESTI (a cura di), *Società multiculturale e problematiche educative*, Roma, Studium 1992, 121.

<sup>102</sup> La *cultura tradizionale e popolare* è intesa come «d'insieme di creazioni scaturite da una comunità culturale, fondate sulla tradizione, espresse da un gruppo o dagli individui e riconosciute come rispondenti alle attese della comunità come espressione della sua identità culturale e sociale le cui norme e i cui valori si trasmettono oralmente, per imitazioni o in altre maniere. Le sue espressioni comprendono, tra l'altro, la lingua, la

conservare, preservare, diffondere, proteggere tale cultura. Ognuno di questi verbi corrisponde al titolo di un paragrafo del documento. L'aspetto più significativo per quanto ci riguarda è quello di considerare tale cultura come facente «parte del patrimonio universale dell'umanità», quale «potente mezzo di ravvicinamento dei diversi popoli e dei gruppi sociali, e di affermazione della loro identità culturale».<sup>103</sup>

L'importanza dell'istruzione per tutti nella prospettiva dello sviluppo e del rispetto dell'identità culturale viene evidenziata anche nella Conferenza mondiale sull'Educazione del marzo 1990, tenuta a Jomtien (Thailandia), che adottò una «Dichiarazione Mondiale sull'Educazione per tutti»,<sup>104</sup> così pure nella 43a Sessione della Conferenza Internazionale sull'Educazione (1992),<sup>105</sup> la quale si esprime in modo ancor più esplicito sul nostro tema, in quanto, oltre a ribadire il rapporto strettissimo che corre tra educazione e cultura e l'importanza di promuovere la capacità critica e creativa, sostiene che l'educazione deve andare oltre la conoscenza librerica della cultura e che questa deve promuovere come vivere la convivenza fra culture e popoli diversi, aiutando gli individui a *valorizzare positivamente le esperienze e gli aspetti importanti di altre culture*, inducendoli a vivere concretamente con altri gruppi culturali attraverso contatti, esperienze, interazioni e comunicazioni.<sup>106</sup> Si sottolinea, dunque, la necessità di una valorizzazione reciproca delle culture.

letteratura, la musica, la danza, la mitologia, i riti, i costumi, l'artigianato, l'architettura e altre arti» (*Raccomandation sur la salvagarde de la culture traditionnelle et populaire*, riportato in *Les textes normatifs de l'UNESCO*, Paris 1994, IV.B.13. Traduzione nostra).

<sup>103</sup> *L.cit.*

<sup>104</sup> Nel suo 1° articolo recita: «L'assicurazione di questi bisogni potenzia individui di ogni società e conferisce loro la responsabilità di rispettare e di costruire l'eredità collettiva culturale, linguistica e spirituale» (citato in OHSAKO Toshio, *Policy goals and objectives in cultural education* 55. Traduzione nostra).

<sup>105</sup> Anche questa 43a Conferenza, tenutasi a Ginevra 14-19 settembre 1992, ha toccato il tema del rapporto tra educazione e cultura considerandolo come un processo di influenze reciproche. Tutti furono d'accordo che l'educazione non è solo un agente della trasmissione culturale, ma deve anche stimolare, cambiare e rafforzare il processo di sviluppo culturale attraverso la formazione degli individui al pensiero critico e creativo e la promozione dei valori morali e dei talenti artistici. Federico Mayor, direttore generale dell'UNESCO, sottolineò nel discorso d'apertura, che la promozione della creatività umana è il cuore della nozione di sviluppo culturale e il compito dello sviluppo culturale è promosso attraverso l'educazione alla creatività favorendo nuove vie del pensiero e tenendo presente, nel contempo, la trasmissione della comune eredità di conoscenze, esperienze e valori.

<sup>106</sup> Cf OHSAKO, *Policy goals* 58.

Infine, degna di nota in materia di educazione interculturale, è la recente creazione di una Commissione per l'Educazione nel 21° secolo, la cui direzione è stata affidata da Federico Mayor, direttore generale dell'UNESCO, a Jacques Delors, presidente della Commissione della Comunità Europea. Questa nuova Commissione, infatti, sottolinea non solo la necessità d'insegnare ad essere – *Apprendre à être* (Rapporto Faure) – ma anche *ad occuparci del prossimo e a condividere*.<sup>107</sup>

Rimane, invece, quasi incomprensibile il fatto che nella recente e importante pubblicazione dell'UNESCO, *Guidelines and criteria for the development, evaluation and revision of Curricula, textbooks and other educational materials in international education in order to promote an international dimension in education (1991)*,<sup>108</sup> non compaia mai esplicitamente l'espressione «intercultural education» pur trattando il problema dell'«international education».

L'UNESCO parla di «International Education» come indicativo del significato composito, ma indivisibile, di «international understanding, cooperation and peace»<sup>109</sup> e utilizza un'espressione molto significativa per il nostro discorso, ossia «*éducation à vocation internationale*» per la cui promozione indica alcuni principi/obiettivi direttivi delle politiche educative, che sono in perfetta linea con quanto richiesto dall'educazione interculturale: a) una *dimensione internazionale* e una *prospettiva mondiale* dell'educazione a tutti i livelli e in tutte le sue forme, compresi programmi/curricoli scolastici, libri di testo e altri sussidi didattici; b) la *comprensione* e il *rispetto di tutti i popoli*, delle loro civiltà, dei loro valori e dei modi di vita, comprese le culture delle etnie nazionali e quelle delle

<sup>107</sup> La Commissione, riunita per la prima volta nel mese di marzo 1993, aveva l'incarico di studiare i rapporti fra l'educazione e la cultura, la cittadinanza, la coesione sociale, l'impiego, lo sviluppo, la ricerca scientifica e le loro implicazioni etiche, e di presentare un suo rapporto prima della fine del 1994 (cf *UNESCO: Commissione per l'educazione nel 21° secolo*, in *La Scuola e l'Uomo* 50[1993]12, 317).

<sup>108</sup> Tra *Guidelines for Curriculum and Textbook Development in International Education*, elaborati sulla base dei due incontri internazionali di esperti organizzati dall'UNESCO (Braunschweig, Germania, 1988 e Brisbane, Australia, 1991), uno degli obiettivi riguardanti le Conoscenze viene espresso proprio in questi termini: «Learner should develop an understanding of cultural diversities, universality of human culture, and the heritage and traditions which give quality to life and contribute to world co-operation and peace» (UNESCO, *Guidelines and Criteria* 10).

Nel 1992 l'UNESCO ha creato, in collaborazione con l'Institut Georg Eckert (Germania), una rete internazionale di ricerca sui manuali scolastici a favore dell'educazione alla vocazione internazionale, ai diritti dell'uomo, all'ambiente e all'eredità culturale.

<sup>109</sup> Cf *ivi* 1 e 8.

altre nazioni; c) la *coscienza dell'interdipendenza mondiale* crescente dei popoli e delle nazioni; d) la *capacità di comunicare con gli altri*; e) la *coscienza non solo dei diritti, ma anche dei doveri* che gli individui, i gruppi sociali e le nazioni hanno gli uni verso gli altri; f) la *comprensione della necessità della solidarietà e della cooperazione internazionali*; g) la *volontà, da parte degli individui, di contribuire alla soluzione dei problemi delle proprie comunità, dei propri Paesi e del mondo*.<sup>110</sup>

Più specificamente questa Organizzazione guarda all'educazione interculturale come impegno di valorizzazione reciproca delle culture e quindi di *educazione alla comprensione internazionale*<sup>111</sup> e di *promozione della comunicazione tra le culture*, muovendo dalla consapevolezza della interculturalità reale, intrinseca ad ogni cultura. Per questo ritiene che si debbano moltiplicare gli *scambi tra le culture* per il loro arricchimento reciproco, e affermare l'identità culturale di tutte le società per consolidare la loro originalità.

Tutto questo non può realizzarsi se non sulla base di un corale riconoscimento dei diritti umani fondamentali. Perciò anche l'UNESCO, in sintonia con l'ONU, propone come strategia educativa da attuare su scala planetaria il «Piano mondiale di azione per l'educazione ai diritti umani e alla democrazia».<sup>112</sup>

#### 2.6. *L'educazione interculturale nella «Strategia a medio termine 1996-2001» per l'educazione nel 21° secolo*

L'UNESCO, consapevole del fenomeno della crescente globalizzazione da un lato e della frammentazione dall'altro, e della conseguente interdipendenza in tutti gli ambiti della convivenza umana, ha elaborato la cosiddetta *Medium-term strategy 1996-2001* al fine di mantenere e costruire la pace su un fondamento dello sviluppo basato sull'uguaglianza,

<sup>110</sup> Tali principi direttivi sono riportati in UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1991*, Paris 1991, 70.

<sup>111</sup> Ancora la recente 44ª sessione della Conferenza internazionale sull'educazione (1993) ebbe come tema: «Appraisal and perspectives of education for international understanding». Tra le nuove pubblicazioni previste dall'UNESCO figurano: *An annotated bibliography on «Education and culture of peace»*; *Education and international understanding* riguardante i lavori della 44ª sessione della Conferenza internazionale sull'educazione.

<sup>112</sup> Ciò è stato proposto a conclusione del Congresso Internazionale tenutosi a Montréal (8-11 marzo 1993) su «L'educazione ai diritti umani e la democrazia» (cf SANTERINI Milena, *La scuola nella società multiculturale: orientamenti per l'Italia e l'Europa*, in AA.VV., *La scuola nella società multi-etnica* 61-75).

sulla giustizia e sulla libertà.<sup>113</sup>

Le strategie miranti a contribuire allo sviluppo riguardano principalmente: a) la promozione della qualità dell'istruzione di base; b) il rinnovamento educativo-didattico attraverso una migliore qualificazione degli insegnanti; c) la promozione dell'apprendimento per mezzo di sistemi educativi e valutativi efficienti.

Il BIE (Bureau International d'Education), ponendosi in sinergia con questo Piano dell'UNESCO, ha elaborato un suo *Medium-term plan* che indica alcuni principi e linee concrete d'azione.<sup>114</sup> Quattro sono i principi d'azione, ossia: decentralizzazione, partecipazione, raccordi tra attività a lungo e breve termine, sperimentazione. Per quanto riguarda le linee d'azione il BIE intende realizzare: a) un *forum* per il dialogo «politico», quindi ha previsto per il 1996 una Conferenza Internazionale sul tema della *formazione degli insegnanti* e per il 2000 sull'*educazione per tutti*; b) rafforzamento dell'informazione e delle capacità di ricerca pedagogica (in particolare sui curricula, sull'educazione alla cittadinanza e sull'educazione interculturale), c) ricerche comparative nell'ambito educativo; d) documentazione e valorizzazione dell'informazione pedagogica; e) priorità all'informazione sulle tendenze e sulle innovazioni educativo-didattiche; f) priorità alle popolazioni svantaggiate.

Il riferimento esplicito al nostro tema dell'educazione interculturale, quindi, è presente sia in una delle suddette linee d'azione, sia anche nel programma stabilito per l'anno 1996. Tale programma, infatti, prevede un rafforzamento delle capacità nazionali e continentali nell'ambito dell'informazione e documentazione pedagogica, la promozione delle ricerche e la qualificazione dei ricercatori nell'ambito dell'educazione comparata, così pure la continuazione e il rafforzamento del dialogo e scambio di esperienze tra Ministri dell'educazione nazionale e altri responsabili incaricati dell'educazione.

Si tratta, dunque, di muoversi nella linea dell'interculturalità a livello di ricerca e di organizzazione mondiale, in una prospettiva dell'educazione democratica come rispetto e promozione dei diritti umani, quindi dello sviluppo basato sull'uguaglianza, sulla giustizia e sulla libertà, *conditio sine qua non* della realizzazione della pace.

<sup>113</sup> Cf UNESCO, *Medium-term strategy, 1996-2001 - draft*, Paris 1995.

<sup>114</sup> Cf TEDESCO J.C., *The IBE's medium-term plan*, in *Educational Innovation and Information* (1996)86, 1; *International Bureau of Education: draft medium-term strategy*, in Ivi 2-5.

Sono questi i passi compiuti dall'UNESCO, di valore innegabile, verso una riflessione che si colloca agli inizi di una vera e propria tematizzazione della problematica interculturale. Tuttavia, fino ad oggi la prospettiva riflette un approccio ancora esploratorio e comparativo di essa. In ogni caso, non bisogna misconoscerne la significatività in ordine all'importanza da esso assegnata all'educazione sia per la promozione e il rispetto dell'identità culturale, sia per la valorizzazione reciproca delle culture e dei valori universalmente condivisi al loro interno che garantiscono, in un certo senso, lo sviluppo di una cooperazione internazionale eticamente fondata.

Riassumendo, possiamo affermare che l'arco di tempo compreso tra il 1976 e il 1982 è quello in cui l'interesse dell'UNESCO per la tematica interculturale si è maggiormente esplicitato. Questa tematica è concepita soprattutto in termini di *comunicazione interculturale*, cioè di *interazione positiva e non discriminatoria tra culture diverse*, la cui efficacia è in gran parte determinata da un'azione educativa mirante a sviluppare atteggiamenti di apertura alle diversità culturali.

Viene ribadita la convinzione che le differenze culturali vanno assunte consapevolmente *come un valore* che arricchisce la società e promuove opportunità di comunicazione a livello mondiale.

L'UNESCO ha dato, perciò, e continua a dare un impulso innovativo notevole che non può non costituire un punto di riferimento valido e degno di costante attenzione.

### 3. Le prospettive del Consiglio d'Europa in materia di educazione interculturale

Errore. Il segnalibro non è definito.

Come si è più volte sottolineato, anche il Consiglio d'Europa ha avuto, a partire dagli anni '70, un ruolo incisivo proprio per il suo richiamo ad una più profonda integrazione dei popoli e delle culture. Esso infatti, attraverso tutta una serie di suggerimenti e di misure da adottare in favore della scolarizzazione dei figli dei migranti,<sup>115</sup> ha cercato di sviluppare una saldatura sempre più forte tra riconoscimento dei diritti ed integrazione multiculturale. Ciò appare evidente in alcuni temi delle Conferenze tenute dal Consiglio e nelle sue Risoluzioni riguardanti appunto l'educazione dei figli dei migranti. Di queste Conferenze o Risoluzioni risalenti agli anni '70 riassumiamo, per motivi di brevità, quello che costituisce il tema principale e l'orientamento di fondo di ognuno di questi testi programmatici per meglio evidenziare il cambio di prospettiva che sarà realizzato poi negli anni '80.

Circa l'educazione dei figli dei migranti meritano un'attenzione particolare: a) *Risoluzione (70)35* del Comitato dei Ministri su «*La scolarisation des enfants des travailleurs migrants*», del 1970; b) *Risoluzione n. 2*, adottata durante la Conferenza permanente dei Ministri europei dell'Educazione tenutasi a Berna nel 1973; c) Conferenza *ad hoc* su «*L'éducation des migrants*» (Strasbourg 1974) nella quale si pone l'attenzione sulla formazione specializzata degli insegnanti incaricati di assicurare una istruzione tecnica e professionale soddisfacente ai figli dei migranti; d) *Risoluzione n. 2*, adottata durante la 9a Conferenza permanente dei Ministri europei dell'Educazione, riunita a Stoccolma nel 1975, nella quale si invitano i governanti dei diversi Paesi ad adottare alcune misure destinate a promuovere l'accesso all'uguaglianza delle opportunità ai figli dei migranti e a garantire loro la conoscenza della lingua e della cultura d'origine; e) Raccomandazioni del Simposio di Berlino nel 1976 su «*L'educazione prescolastica dei figli dei lavoratori migranti*»; f) Conferenza *ad hoc* dei Ministri europei della Cultura ad Oslo, sempre nello stesso anno, nella quale si insiste sull'interesse di una cooperazione fruttuosa tra i Paesi di origine

<sup>115</sup> È in questi anni, infatti, che comincia ad entrare nel lessico scolastico, il sintagma «figli di migranti», che cambia il paradigma di spiegazione della disuguaglianza scolastica non più interpretata su basi biologiche o sociologiche, ma culturali. Nasce, dunque, una nuova pedagogia, quella dell'educazione dei figli dei migranti (cf HUTMACHER Walo, *Enjeux culturels dans les politiques éducatives: une retrospective*, in OCDE/CERI, *L'éducation multiculturelle* 367-372).

degli immigrati e i Paesi di accoglienza per assicurare la continuità dei rapporti dei lavoratori migranti con le loro culture nazionali. Anzi, a partire dal riconoscimento del valore intrinseco ad ogni cultura umana, si sottolinea la necessità di offrire ad ognuna di esse l'opportunità di esprimersi liberamente, in un clima sociale di accettazione, di reciproca comprensione e comunicazione.<sup>116</sup>

In base al contenuto di questi documenti e agli studi di alcuni Autori che li hanno fatti oggetto di analisi, è possibile raggruppare le diverse politiche educative in tre fasi distinte che, come vedremo, mettono in rilievo l'evolversi graduale verso una sempre più matura concezione di educazione interculturale. Le tre fasi riflettono rispettivamente un'educazione di tipo *nazionale* o «assimilazionista», *multiculturale* e *interculturale*.<sup>117</sup>

### 3.1. *La prospettiva assimilazionista dell'«Immigrant Education»: momento «preistorico» dell'educazione multiculturale*

Nei diversi Paesi europei, verso la fine degli anni '60 e l'inizio degli anni '70, si è ritenuto che l'obiettivo da perseguire nei rapporti tra immigrati e popolazione locale fosse l'*assimilazione*. Ci si aspettava, cioè, che la popolazione immigrata finisse a poco a poco per assumere usi, abitudini, espressioni e manifestazioni di vita tali da non distinguersi più nell'ambiente di trasferimento.

In questa prospettiva, che possiamo chiamare *nazionalista* o «assimilazionista», le differenze culturali sono rese invisibili, le diversità, cioè, vengono assorbite «in un sistema od organizzazione pre-esistente, a cui è giocoforza adattarsi, senza nessun aggiustamento o modificazione da parte di chi assimila».<sup>118</sup> Lo si potrebbe definire un *processo a senso unico* per-

<sup>116</sup> Cf FILIPPI Natale, *Dall'analfabetismo all'intercultura. Movimenti migratori e processi culturali dall'Unità ai nostri giorni*, Verona, Ed. Morelli 1992, 183s.

<sup>117</sup> Nel considerare il pensiero degli Autori sopra elencati, abbiamo rilevato delle lievi differenze nel numero delle fasi, nella loro periodizzazione come pure nell'uso terminologico di alcuni concetti chiave, mentre dal punto di vista contenutistico non abbiamo colto differenze sostanziali. Per questo motivo non ci è sembrato di dover prendere posizione sostenendo soltanto il pensiero di un Autore.

<sup>118</sup> NANNI Carlo, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS 1992, 106. G. Serio parla della «tentazione assimilazionista» o «tentazione di integrare i diversi nel contesto culturale nazionale», tentazione che senza dubbio va evitata, nella consapevolezza della necessità di riconoscere la parità dei diritti di ogni cultura (che vuol dire realizzare in tutti il godimento dei diritti umani, la libertà

ché non implica la reciprocità dello scambio tra immigrato e società di accoglienza, ma richiede soltanto il suo uniformarsi ai modelli di comportamento che trova e che lo obbligano a spogliarsi di tutti gli elementi culturali propri della sua cultura.<sup>119</sup> Questo approccio è confermato anche dallo studio di Perotti il quale sostiene che l'assimilazione comporta un ruolo passivo e acritico di una cultura di fronte ad un'altra, la cultura dominante, e insieme un giudizio di valore nei confronti di una cultura considerata come superiore alle altre.<sup>120</sup>

Se da una parte, perciò, essa si oppone al rischio dell'isolamento, dall'altra limita l'individualità della persona, anzi provoca una vera e propria «deculturazione» e «depersonalizzazione» in quanto non perviene al riconoscimento della varietà delle culture, ma tende alla diffusione della cultura del gruppo dominante.

Qualche autore ritiene una simile posizione come fondata prevalentemente su un'ottica «transculturale», perché «riflette le transazioni, i rapporti di forza, di mercanteggiamento e di competizione esistenti sul piano socio-economico e politico tra le varie nazioni».<sup>121</sup>

Sono, questi, gli anni in cui l'enfasi degli studiosi si sofferma su un'immagine di *immigrato* considerato esclusivamente *come forza-lavoro*, subordinato ad un principio puramente economico, ignorando e trascurando, di conseguenza, il *patrimonio culturale*, religioso, linguistico di cui egli è portatore.<sup>122</sup>

di esprimersi secondo la propria cultura) (cf SERIO, *Per una scuola costituente* 29.146).

<sup>119</sup> Cf SANTERINI Milena, *Prospettive per l'educazione interculturale in Italia*, in *Orientamenti Pedagogici* 37(1990)6, 1280; FILIPPI, *Dall'analfabetismo* 136-137; SECCO, *Pedagogia interculturale* 32. Negli studi di questi Autori sulle politiche adottate dai Paesi occidentali nei confronti degli allievi migranti, vengono messe in evidenza le caratteristiche di questo modo di intendere la loro «integrazione» nel Paese di accoglienza.

<sup>120</sup> Durante questa fase gli atteggiamenti del gruppo dominante rispecchiano una considerazione quasi 'patologica' nei confronti della etnicità (cf PEROTTI Antonio, *Petit lexique anthropologique et sociologique de l'immigration*, in CONSEIL DE L'EUROPE, *Rapport final* 71). Perotti è attualmente Presidente del Gruppo Esperti di educazione interculturale del Consiglio d'Europa e Direttore del Centro d'Informazione e Studi sulle Migrazioni Internazionali di Parigi.

<sup>121</sup> SIRNA, *Interculturalismo* 5. Cf anche il pensiero di Carlo Nanni il quale osserva che la strategia pedagogica transculturale come risposta all'integrazione degli immigrati, di fatto, non fa altro che sostenere l'egemonia culturale operante nel contesto sociale (cf NANNI, *Educazione e pedagogia* 110-112).

<sup>122</sup> Cf FILIPPI, *Dall'analfabetismo* 141.

Da queste premesse è scaturita una *pedagogia nazionale* o «monoculturale», un'educazione, pertanto, che si occupa degli stranieri in un'ottica di tipo *compensativo e assistenziale*.

Etienne Verne, in uno studio condotto dall'OCDE, definisce questa prima fase come la «preistoria dell'educazione multiculturale», in cui ciascun gruppo minoritario o si lascia assimilare dalla cultura ospitante o, se sceglie di rispondere da sé ai propri bisogni educativi, si determina in direzione di un vero e proprio *isolamento o separazione* dalle altre culture. In questo *Apartheid culturale* è chiaramente impossibile ogni tipo di comunicazione.<sup>123</sup>

### 3.2. *Verso un'educazione «multiculturale»: il programma delle «classi sperimentali»*

Verso la metà degli anni '70, matura in campo antropologico un atteggiamento anti-etnocentrico e relativistico nei confronti delle culture, che porta alla graduale affermazione del concetto di *educazione multiculturale*, basato, per l'appunto, sul principio della tolleranza tra gruppi culturali diversi e avente per oggetto sia la riduzione di pregiudizi e discriminazioni, sia la riflessione sui bisogni formativi degli stranieri.<sup>124</sup>

Molto interessante e indicativo, nel cammino verso la valorizzazione della multiculturalità, è il *programma delle classi sperimentali* lanciato nel 1972 dal Consiglio d'Europa e riguardante la scolarizzazione dei figli dei migranti nelle esperienze dei Paesi dell'Europa occidentale.<sup>125</sup> Questo programma può ricondursi a due grandi orientamenti: la presa di coscienza delle carenze linguistiche e scolastiche dei figli dei migranti alle quali si cercava di ovviare con un tipo di *educazione compensativa e integrativa* del ragazzo nella scuola; la presa di coscienza dello statuto linguistico e

<sup>123</sup> Cf VERNE, *Les politiques* 29; RIZZI Felice, *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola 1992, 47.

<sup>124</sup> Cf CUMMINS Jim, *I ragazzi delle minoranze linguistiche*, in AA.VV., *Problemi educativi delle minoranze culturali* 25. L'autore rileva come le politiche di assimilazione in questi anni divengano meno apertamente razziste e tendano invece ad «ammorbidirsi» verso l'integrazione, anche se di fatto lo stato di inferiorità delle minoranze rimane ancora radicato nella struttura dei rapporti interpersonali.

<sup>125</sup> Nessun Paese dell'Est faceva ancora parte del Consiglio d'Europa nel periodo in cui sono state condotte queste esperienze. Solo nel 1991 vi sono entrate a far parte la Cecoslovacchia (ora Slovacchia e Repubblica Ceca), l'Ungheria e la Polonia. Attualmente sono 27 gli Stati membri.

dell'appartenenza culturale degli alunni stranieri, dalla quale scaturiva l'impegno per la *salvaguardia* e il *rinforzo dei legami culturali* del ragazzo con il suo ambiente familiare e con la sua lingua e cultura di origine.

I Ministri dell'Educazione riuniti in Consiglio il 9 febbraio del 1976, hanno manifestato la volontà di promuovere attività tendenti a: a) favorire l'apprendimento della lingua o delle lingue dello Stato d'accoglienza; b) procurare ai figli dei migranti, possibilmente nella scuola e in coordinamento con il Paese d'origine, un insegnamento della lingua materna e della cultura d'origine; c) informare le famiglie dei migranti sulle possibilità della formazione e dell'istruzione.

La Direttiva del Consiglio 77/486/CEE del 25 luglio 1977, relativa alla scolarizzazione dei figli dei lavoratori migranti, fissa tre obiettivi analoghi: a) offrire un insegnamento gratuito ai bambini della scolarità obbligatoria, che includa l'insegnamento della lingua ufficiale o di una delle lingue dello Stato di accoglienza; b) adottare le misure necessarie per la formazione iniziale e continua degli insegnanti che importano questo insegnamento; c) promuovere, in coordinamento con l'istruzione ordinaria, un insegnamento della lingua materna e della cultura del Paese d'origine dei figli dei migranti.

Questo passo costituisce propriamente il primo tentativo di un'*educazione multiculturale* da parte della struttura pubblica di assumersi i problemi delle minoranze, istituendo corsi e programmi di *cooperazione linguistica*, inizialmente per rafforzare l'insegnamento della lingua ufficiale della scuola, e in un secondo tempo per l'apprendimento della lingua d'origine.

In questo «passaggio» dall'insegnamento della lingua soltanto ufficiale all'insegnamento anche della lingua materna, Verne vede la nascita di un'educazione che chiama «multiculturale», in una scuola che, da territorio in cui si ignorano le differenze, diventa luogo in cui tutti hanno il diritto al mantenimento della propria lingua e cultura di origine.<sup>126</sup>

A questa prospettiva corrispondevano una pedagogia *di sostegno*, alcune misure di accoglienza specifiche e metodologie di apprendimento linguistico allo scopo di condurre l'allievo alla «norma» scolastica del Paese

<sup>126</sup> Cf VERNE, *Les politiques* 30. A questo proposito vedi anche: SANTERINI Milena, *La scuola nella società multiculturale: quali orientamenti per l'Italia e l'Europa*. Relazione registrata al Corso Nazionale di aggiornamento organizzato dall'Editrice La Scuola su: *L'educazione interculturale*, Roma 23-24 novembre 1992.

ospitante.<sup>127</sup>

Da una valutazione pedagogica delle iniziative svolte in questi anni nei vari Paesi europei risulta che il quadro esclusivo di riferimento è rappresentato dal programma delle cosiddette «*classi sperimentali*»,<sup>128</sup> caratterizzato, come vedremo meglio tra breve, da due connotazioni fondamentali: rispondere ai bisogni individuali e scolastici dei singoli e basarsi essenzialmente sull'approccio linguistico per assicurare l'integrazione scolastica. Il tutto, però, indirizzato esclusivamente ad una categoria sociale specifica, quella dei figli dei lavoratori migranti.

Con le «classi sperimentali», quindi, viene *istituzionalizzata la pluralità*, ossia viene legittimata la diversità delle culture e dei gruppi sociali minoritari, anche se, come afferma Luigi Secco, l'*educazione multiculturale* che connota questa fase, pur mirando alla considerazione della «varietà degli elementi influenti sull'esito di una integrazione che non è più strettamente assimilazionistica, [rimane] pur sempre orientata a far pervenire a traguardi sostanzialmente propri della cultura egemone».<sup>129</sup>

Più in generale, i programmi di educazione destinati alle minoranze presenti nei vari Paesi europei, si possono raggruppare nelle seguenti categorie: a) insegnamento della seconda lingua mediante dispositivi di accoglienza; b) raggruppamento degli allievi appartenenti alla stessa cultura; c) sensibilizzazione degli insegnanti alle caratteristiche e ai bisogni culturali delle minoranze. I seminari di formazione e i corsi di aggiornamento organizzati a questo scopo mettono l'accento sugli aspetti antropologici, culturali, pedagogici e didattici; d) reclutamento del personale appartenente alla stessa cultura degli allievi immigrati; e) introduzione di discipline relative alla cultura nei programmi scolastici e modificazione dei programmi stessi al fine di eliminare gli stereotipi negativi presenti. I campi disciplinari più toccati da questi cambiamenti riguardano le scienze sociali, la storia, la letteratura; f) riconoscimento della lingua delle minoranze. Si constata, in-

<sup>127</sup> Cf PEROTTI M.A., *Évaluation pédagogique finale des programmes d'expériences d'éducation interculturelle de 1986 à 1991*, Strasbourg, CCC 1990 [DECS/EGT (90)37], 6-8.

<sup>128</sup> Cf ID., *Évaluation pédagogique des classes expérimentales du Conseil de l'Europe de 1978-1979 à 1980-1981* [DECS/EGT (82)56]; KARAGEORGES A., *Évaluation des aspects éducationnels des classes expérimentales du Conseil de l'Europe pour les années 1981-82 et 1982-83* [DECS/EGT (84) 51].

<sup>129</sup> SECCO, *Pedagogia interculturale* 33. Cf anche FOLTZINGER, *Interculturalità* 46-47; BALDASSARRE Vito Antonio, *La dinamica dell'interazione identità-integrazione*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 104-106.

fatti, che nonostante il forte accento posto dai programmi multiculturali sulla necessità di conoscere e studiare le culture «altre», spesso il simbolo più vivo di una cultura, cioè la sua lingua, viene trascurato.<sup>130</sup>

Purtroppo però, questo trattamento pedagogico teso a migliorare la scolarizzazione dei cosiddetti «figli dei migranti» non risulta essere specialistico, calibrato, attento alle distinzioni linguistiche e culturali. Si fonda sull'idea che l'integrazione nelle scuole potrebbe risultare più facile se si applicasse una politica di discriminazione positiva; di fatto però succede il contrario. Dopo essere stati raccolti in classi apposite, questi alunni sono affidati a operatori non sempre competenti che tendono a omologare e a trattare in modo omogeneo quanto, invece, è eterogeneo.<sup>131</sup>

La realtà dei fatti, dunque, non corrisponde alle attese della teoria, perché, effettivamente, la scuola non è stata capace di predisporre interventi rispettosi delle peculiarità di ogni alunno, né di presentarne precisi e organici dal punto di vista pedagogico e didattico. Le «classi sperimentali», in-

<sup>130</sup> Cf CHURCHILL Stacy, *Élaboration des politiques d'éducation dans les sociétés multiculturelles: tendances et processus dans les pays de l'OCDE*, in OCDE/CERI, *L'éducation multiculturelle* 79-92; DEMETRIO Duccio - FAVARO Graziella, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione* = Educatori antichi e moderni 491, Firenze, La Nuova Italia 1992, 69-78.

<sup>131</sup> Come si è detto, proprio negli anni '70 vengono istituite in Europa numerose scuole speciali per bambini stranieri (cf CIID [a cura di], *La sfida multiculturale e il sistema formativo*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 37[1991]4, 379). Si dice infatti che una percentuale molto alta di figli di immigrati è inserita in queste classi, o scuole speciali, e trattata secondo tecniche in uso per gli allievi in difficoltà. A questo riguardo cf anche FERRÁN FERRER, *La educación intercultural* 124s; MAPPA Sophia, *Politiques d'éducation des enfants d'immigrés dans les pays de l'OCDE*, in OCDE/CERI, *L'éducation multiculturelle* 257-265. È interessante notare come questo modello di «scuole speciali» o classi dette «preparatorie» o di «accoglienza» sia applicato, oltre che nei Paesi europei di immigrazione, anche nei Paesi di emigrazione (la Grecia, la Turchia, la Spagna, il Portogallo), ossia ai figli dei lavoratori migranti che ritornano nei loro Paesi d'origine venendo a trovarsi così di nuovo in classi speciali, tenuti questa volta ad apprendere la loro lingua materna. Questi interventi scolastici in favore dei migranti presentano delle similitudini considerevoli nell'insieme dei Paesi dell'OCDE. Infatti le riforme scolastiche adottate per far fronte a questa situazione riposano sui medesimi principi, nonostante la diversità apparente degli obiettivi e delle terminologie utilizzate (educazione speciale, bilingue, biculturale, multiculturale). Per quanto riguarda il modello delle scuole speciali cf anche REID Euan, *Il 1992 e tutto ciò che significa: i curricoli nazionali in un setting internazionale. Un contributo critico alla discussione sull'esperienza inglese*, in PAMPANINI (a cura di), *Introduzione all'educazione interculturale*, Catania, C.U.E.C.M. 1992, 70-72.

fatti, nate per facilitare l'inserimento nelle classi ordinarie, hanno assunto carattere di «classi ghetto» tutt'altro che rispondenti ai reali bisogni degli immigrati, anzi ne hanno accelerato l'esclusione dai curricoli scolastici regolari.

Soltanto verso la metà degli anni '80 maturò lentamente la consapevolezza che così come erano state concepite, queste classi non si giustificavano più e che la strada da percorrere doveva essere quella ispirata all'ottica della interculturalità, cioè «quella che rispetta le specificità, senza assottizzarle, aprendole al reciproco adattamento e allo scambio arricchente». <sup>132</sup>

Il suddetto fallimento è dovuto, senza dubbio, anche all'impreparazione degli insegnanti, per cui giustamente il Consiglio ha ritenuto importante puntare sulla *formazione degli insegnanti nella prospettiva dell'educazione interculturale*. Il progetto di studio «Former les enseignants à l'éducation interculturelle», lanciato già agli inizi degli anni '70, intrapreso nel 1977 e completato nel 1983, costituì infatti il contenuto della Raccomandazione adottata il 25 sett. 1984, n. R(84)18 dal Comitato dei Ministri degli Stati membri su «La formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration». <sup>133</sup> Come vedremo meglio in seguito, quantunque non ci sia stata l'auspicabile attuazione di tale Raccomandazione, il tema e il contenuto del progetto sono diventati il punto di riferimento costante di tutti i discorsi riguardanti la necessità di formare gli insegnanti in tale prospettiva.

<sup>132</sup> SIRNA, *L'interculturalismo* 7.

<sup>133</sup> Per il contenuto di questa Raccomandazione vedi in: PORCHER LOUIS, *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil d'Europe 1981; ROLANDI RICCI, *L'éducation interculturelle* 8-10.

Sul tema della formazione interculturale degli insegnanti è stato tenuto un Corso a Lisbona (21-24 sett.1981) e un Simposio a L'Aquila, in Italia (10-14 maggio 1982), dei quali M.Rey ha curato un rapporto finale. Al riguardo cf REY von ALLMEN Micheline, *Former les enseignants à l'éducation interculturelle* [DECS/EGT (84) 84].

### 3.3. Dal «multiculturale» all'«interculturale»: dalle «classi sperimentali» alle «esperienze di educazione interculturale»

Gli anni '80<sup>134</sup> rappresentano una svolta decisiva nel dibattito pedagogico sull'educazione interculturale. Esso acquista una maggiore consistenza tematica e una significatività più esplicita proprio in questi anni, soprattutto grazie alla revisione critica dell'approccio *assimilazionistico* e *assistenzialistico* dell'educazione dei migranti messa in atto dai diversi Paesi europei che porta all'accentuazione di un modello educativo più personalistico e più attento a sottolineare i valori presenti nelle singole culture.

Infatti, mentre nella fase iniziale, l'accento è posto sull'urgenza di dare una risposta immediata al problema della scolarizzazione dei migranti, in una riflessione successiva la risposta a questa *situazione multiculturale* viene individuata in una *educazione interculturale*, sia di migranti che di autoctoni, mediante la promozione di conoscenze e di atteggiamenti, e l'assunzione di modelli educativi più pertinenti.

Le prospettive di una tale scelta cominciano già a intravedersi in tutta una serie di iniziative avviate, a partire dal 1980, tramite il *Projet n.7 du Conseil de l'Europe: L'éducation et le développement culturel des migrants (1981-1986)*, in ambito scolastico e orientate a favorire l'inserimento in esso dei giovani migranti nel rispetto della loro diversità culturale.<sup>135</sup>

Tale progetto, per l'attuazione del quale sono stati promossi ricerche e simposi e stilati documenti di una certa rilevanza, anziché puntare sul multiculturale col rischio della giustapposizione, mira piuttosto all'*interculturale*, cioè all'insieme delle misure pedagogiche da privilegiare in relazione ad una situazione di fatto.<sup>136</sup>

<sup>134</sup> È il periodo in cui, anche in materia di handicappati, viene istituzionalizzata in molti Paesi l'integrazione degli handicappati nelle classi ordinarie ritenendo discriminanti quelle speciali separatiste (cf CERI, *The education of the handicapped adolescent. Integration in the school*, Paris 1981).

<sup>135</sup> Il Progetto n. 7 del Consiglio d'Europa è stato diretto da un gruppo formato da 33 rappresentanti di 18 Paesi. Questo gruppo ha elaborato un Rapporto conclusivo presentato alla Conferenza di Rotterdam del 7-11 aprile 1986: *Rapport final du Groupe de projet n. 7* (a cura di Louis Porcher e coll.), *L'éducation et le développement culturel des migrants*, Strasbourg 1986. Su questi Paesi esistono gli «Études de cas» (in inglese e francese) e i Colloqui e i Seminari di diffusione dei risultati (cf DECS/EGT pubblicati dal Consiglio d'Europa a partire dal 1981).

<sup>136</sup> Cf LEURIN Marcel, *L'éducation interculturelle*, in CONSEIL DE L'EUROPE, *La prise en compte de la diversité culturelle dans les approches disciplinaires. Stage de*

Al fine di articolare e di coniugare teoria e pratica, cioè di muoversi sul duplice terreno della riflessione e dell'azione, il gruppo del progetto ha applicato diversi metodi di azione effettuando analisi di esperienze educative e culturali particolarmente significative, pubblicando studi regionali («études de cas»), producendo materiale didattico molto più differenziato di quello fino ad allora disponibile, per adeguarlo alla crescente diversità linguistica e culturale degli immigrati, svolgendo studi con la collaborazione di esperti che, in un secondo tempo, hanno redatto documenti i cui temi principali possono essere sintetizzati nello sviluppo della nozione di «cultura immigrata», nelle prospettive educative dell'Europa multiculturale del 2000, nelle innovazioni socio-culturali prodotte dagli Stati membri.<sup>137</sup>

Il Rapporto finale, preparato dal gruppo che ha stilato il Progetto, inoltre, prendendo atto dei mutamenti avvenuti in Europa in questi anni, propone delle chiarificazioni concettuali e definisce le condizioni di realizzazione di un progetto educativo e culturale in una società etnicamente e culturalmente pluralista. Più specificamente fa emergere un *concetto dinamico di educazione interculturale*, concepita non tanto come realtà scientifica, verità dimostrata, conoscenza concettuale ormai definita, ma come *principio* di un'azione sociale e pedagogica, un *orientamento* da assumere.

Insistendo sul prefisso *inter*, il Consiglio d'Europa vuole infatti mettere l'accento sulla *connessione*, sullo *scambio*, sulla *relazione*, sulla messa in comune che *non cancella le differenze*, le diverse identità e appartenenze, *anzi le afferma*. Da questo punto di vista, l'educazione interculturale rappresenta un'*idea* forte, rigorosa, che si traduce in *opzione operativa*.<sup>138</sup>

La raccolta di informazioni sulle iniziative di educazione interculturale in Europa, realizzata dal CDCC nel quadro delle attività del progetto in questione, è la dimostrazione che l'interculturalismo non è un'utopia, ma una *scelta impegnativa* operata da parecchi responsabili dell'educazione e concernente la «coeducazione» intesa, qui, come educazione alla reciprocità attraverso la compresenza e degli immigrati e degli autoctoni. Tale scel-

*formation organisé à Paris du 27 au 30 janvier 1986. Rapport final* (a cura di Iva Cintrat), Strasbourg 1986, 8.

<sup>137</sup> Cf CONSEIL DE L'EUROPE, *L'éducation interculturelle* 29s; REY M., *Éducation interculturelle : Regards sur les travaux du Conseil de l'Europe*, in BORRELLI Michele - HOFF Gerd (eds.), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Pädagogik*, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider 1988, 142s.

<sup>138</sup> Cf CONSEIL DE L'EUROPE, *Rapport final du groupe de projet n. 7* (a cura di Louis Porcher), Strasbourg 1986, 4-9; PORCHER, *L'interculturel aujourd'hui*, in BORRELLI-HOFF, *Interkulturelle Pädagogik* 112-120.

ta, però, postula evidentemente, come è stato appena affermato, la *mutua conoscenza* e il *dialogo*, vale a dire una *relazione dinamica e generatrice di arricchimento reciproco*.<sup>139</sup>

Questa acquisizione si pone, a nostro avviso, come una precisa assunzione di un nuovo orientamento nei confronti dei problemi di *convivenza*, provocati dal fenomeno migratorio, che sollecita l'assunzione di interventi formativi, non più sporadici e frammentari, ma sapientemente mirati; non più giustificati soltanto da motivi economici e sociali, ma ripensati in termini più specificamente *educativi* e *formativi*.

Di questa mutazione profonda si trovano tracce in una nutrita serie di interventi puntuali del Consiglio d'Europa che sottolineano la nuova opzione puntando in modo particolare tanto sull'urgenza di un *rinnovamento nella formazione degli insegnanti*, quanto sulla *ridefinizione del ruolo dell'istituzione scolastica*.

Già nel Rapporto del 2° Seminario europeo di Donaueschingen nella Repubblica Federale Tedesca, svoltosi nel 1979 su *L'éducation des enfants des migrants: une pédagogie interculturelle sur le terrain*, si era giunti all'affermazione dell'interculturalismo come *opzione educativa e culturale feconda*.

Ma è soprattutto nella *Risoluzione n. 1*, adottata all'unanimità dalla Conferenza permanente dei Ministri europei dell'Educazione a Dublino nel 1983, che si afferma come «il successo dell'insegnamento scolastico dipende in larga misura dal personale insegnante [per cui si ritiene] necessario organizzare per tutti gli insegnanti dei Paesi d'accoglienza una formazione generalizzata destinata a far prendere coscienza dell'apporto che costituisce la comprensione interculturale e ciò che [al contrario] la ostacola».<sup>140</sup> Viene dunque sottolineato molto bene il ruolo essenziale giocato dagli *insegnanti* nello sviluppo di tutto il sistema educativo nei confronti del

<sup>139</sup> Cf CDCC, *Recueil d'information sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Strasbourg 1983, 7-9.

<sup>140</sup> CONSEIL DE L'EUROPE, *La lutte contre l'intolérance et la xénophobie dans les activités du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe (1969-1989)*, Strasbourg 1989, 37. Traduzione nostra. In una Risoluzione votata a Dublino (1983) si raccomanda infatti, ai governi nazionali, di predisporre risorse adeguate quali la partecipazione sociale, le pari opportunità di sviluppo personale e professionale, la costituzione dei rapporti con la cultura di origine non solo in previsione di un ritorno, ma anche per potenziare il contributo degli immigrati alla società in cui vivono. Misure preoccupate, quindi, non unicamente di tutelare le minoranze, ma dirette agli stessi stati autoctoni (cf AUGENTI Antonio, *Interculturalità e politiche educative nel contesto internazionale*, in *Qualeducazione* 1993[40], 9).

modello interculturale.

Nelle Raccomandazioni *N.R. (83)4* e *R. (83)13* del Comitato dei Ministri, concernenti rispettivamente l'impegno per una migliore sensibilizzazione all'Europa nelle scuole secondarie e il ruolo di tali scuole nella preparazione dei giovani alla vita, viene invece evidenziato il ruolo di primo piano della *scuola* come luogo per ritessere la trama sociale in termini interculturali. Pertanto, si ritiene che «le istituzioni scolastiche dovranno far partecipare attivamente ai processi di apprendimento le persone di origine culturale differente. [Questo] aiuterà gli allievi ad acquisire degli atteggiamenti veramente tolleranti e a comprendere che, malgrado le differenze di colore, di credenza e di costume, tutti gli esseri umani hanno la medesima dignità e gli stessi bisogni fondamentali».<sup>141</sup>

Il risultato più significativo del Consiglio d'Europa su questo versante, è offerto, comunque, dalla *Raccomandazione N.R. (84)18* adottata dal Comitato dei Ministri degli Stati membri nel 1984 e avente come oggetto *La formazione degli insegnanti a una educazione per la comprensione interculturale specialmente in un contesto di migrazione*, che merita, a nostro parere, di essere esaminata in alcuni suoi punti.<sup>142</sup>

Da essa emerge la necessità di promuovere una sensibilizzazione sul versante di un'educazione che abbia come punto di partenza la vita della società multiculturale in vista di un'educazione interculturale. I Ministri ammettono, infatti, che le società aventi delle caratteristiche pluriculturali create in Europa dai movimenti migratori degli ultimi decenni costituiscono un *fenomeno irreversibile e globalmente positivo* nella misura in cui esse stesse hanno possibilità di contribuire alla creazione di legami più stretti tra i popoli delle diverse parti del mondo.

Rilevano, inoltre, che la fioritura degli scambi passa attraverso una *migliore conoscenza* della cultura e del modo di vivere dei popoli come pure del loro patrimonio culturale comune. Evidenziano, ancora, che la presenza nelle scuole europee di milioni di ragazzi appartenenti a culture diverse costituisce un *potenziale importante* a condizione che siano poste in atto delle politiche educative adeguate che incoraggino l'*apertura* e la *comprensione* delle diverse forme di espressione culturale esistenti.

<sup>141</sup> *Récommandation N.R. (83)4*, in CONSEIL DE L'EUROPE, *Évaluation pédagogique*, annexe 2. Traduzione nostra.

<sup>142</sup> Cf *Récommandation N.R. (84)18 du Comité des Ministres aux États membres sur la formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle notamment dans un contexte de migration*, in PEROTTI, *Évaluation pédagogique*, annexe 4.

Sottolineano pure che tale comprensione o «interpenetrazione» di culture diverse, perché effettivamente si instauri, richiede *la messa in movimento del multiculturale*, nel senso di accoglienza sovente passiva, e *la sua trasformazione in interculturale*, nel senso di valorizzazione consapevole e rispettosa.<sup>143</sup>

Dal dettato di tale Raccomandazione emerge, a nostro avviso, la consapevolezza che gli immigrati sono *soggetti culturali* e pertanto *la scuola ha il compito di educarli, di aiutarli* «a radicarsi in due terreni contemporaneamente [...], poiché [questo] è il solo mezzo per non lasciarli diventare dei veri apolidi culturali [...]. Essere tagliato fuori dalla cultura originaria, essere abbandonato e perdersi nella seconda cultura, questi sono i due rischi quotidiani ambedue temibili».<sup>144</sup> Tutto ciò è sulla linea della Raccomandazione N.R.(84)7 del Comitato dei Ministri agli Stati membri, adottata il 28 febbraio dello stesso anno, su *Le maintien des liens culturels des migrants avec les pays d'origine et sur les facilités de loisirs*.

La rilevanza di tali Raccomandazioni è data, com'è stato detto, anche dall'attenzione che viene rivolta alla formazione degli insegnanti. Fra le componenti di questa formazione, infatti, il Consiglio d'Europa suggerisce di includere la dimensione interculturale giungendo a formulare alcune considerazioni interessanti anche dal punto di vista didattico e organizzativo.

Si propone di promuovere negli insegnanti la presa di coscienza dell'identità culturale degli immigrati, di maturare in loro una maggiore consapevolezza delle cause e degli effetti economici, sociali, politici, storici del fenomeno migratorio, di correggere l'impostazione eurocentrica nella didattica e quindi di elaborare e applicare strategie che permettano la familiarizzazione con le altre culture; di predisporre, inoltre, una specifica formazione al problema linguistico e di promuovere la creazione di «mediateche» (ossia raccolte di materiale multimediale sull'interculturale).<sup>145</sup> È un programma, come si vede, impegnativo, ma irrinunciabile nella scuola

<sup>143</sup> Cf *l.cit.*

<sup>144</sup> PORCHER LOUIS, *Introduction*, in ID. (a cura di), *La scolarisation des enfants étrangers en France*, Paris, Credif 1978, 12s. Traduzione nostra. Più studi del Consiglio d'Europa pervengono alle medesime conclusioni, in particolare: REY Micheline (a cura di), *La culture immigrée en l'an 2000* 52s; PORCHER (a cura di), *L'éducation des enfants des travailleurs migrants* 15-21.

<sup>145</sup> Cf *Récommandation N.R (84)18*, in PEROTTI, *Évaluation pédagogique*, annexe 4; ID., *Former les enseignants à l'éducation interculturelle? Les travaux du Conseil de la Coopération Culturelle (1977-1983)*, Strasbourg 1986, 49s.

d'oggi.

In seguito, però, a causa di alcune valutazioni dei metodi di organizzazione e di realizzazione delle classi sperimentali,<sup>146</sup> fondamentalmente contrassegnate da caratteristiche di tipo compensativo, si è giunti a una modalità decisamente migliore di realizzare tale programma, che potremmo considerare come un vero cambiamento di prospettiva pedagogico-organizzativa.

Più precisamente, nel 1985, dal Comitato dei Ministri europei, venne deciso ufficialmente di passare *dal concetto di «classi sperimentali»*, che privilegia la considerazione dei figli dei migranti separati dagli autoctoni, *a quello di esperienze di educazione interculturale* che sottolinea con insistenza crescente il pluriculturalismo delle società europee e di conseguenza la necessità di un *progetto educativo* che coinvolga *tutte* le componenti della comunità educativa.<sup>147</sup>

Da questo netto distanziamento dalla prospettiva precedente, si coglie, da parte del Consiglio, una più marcata decisione nei confronti dell'approccio interculturale, il quale sembra più rispondente alla preoccupazione di un'educazione democratica, della considerazione delle *differenze* e nello stesso tempo delle *similitudini*, del *pluralismo* e dell'*arricchimento reciproco*.<sup>148</sup>

Dalle iniziative attuate all'interno del *Progetto n. 7* (1986) del Consiglio d'Europa, possiamo affermare che evolve in positivo l'immagine dell'*immigrato*, non più considerato solamente come «uno degli elementi del cambiamento sociale, ma anche fattore di catalizzazione del cambiamento»,<sup>149</sup> non più, quindi, individuo da assimilare secondo i criteri del Paese

<sup>146</sup> Cf REY Micheline, *Rapport d'évaluation des classes expérimentales* (CAHRS 72[79] révisé), Strasbourg 1979; PEROTTI Antonio, *Rapport d'évaluation des classes expérimentales* (DECS/EGT [82]36), Strasbourg 1982; KARAGIORGES Andréas, *Rapport d'évaluation des classes expérimentales* (DECS/EGT [84]51), Strasbourg 1984.

<sup>147</sup> Questo cambiamento si riscontra già all'interno dei lavori del gruppo del CDCC incaricato di sviluppare per gli anni 1977-1983 una riflessione nell'ambito della formazione degli insegnanti. Ad esso, infatti, venne fatta la proposta di adottare come linea direttrice e come metodologia, una prospettiva interculturale (cf REY, *Éducation interculturelle*, in BORRELLI - HOFF [a cura di], *Interkulturelle Pädagogik* 136s).

<sup>148</sup> Cf *ivi* 140.

<sup>149</sup> FILIPPI, *Politica scolastica, pedagogica ed emigrazione italiana negli ultimi cento anni*, in AA.VV., *Intercultura tra pedagogia e politica*, Verona, Morelli 1987, 96. L'autore rileva una significativa differenza rispetto agli anni '70 dove si era costruita un'immagine di immigrato intesa come «personalità deviante» in rapporto ai

di accoglienza, ritenuti migliori, ma *una persona da valorizzare, un cittadino con un ruolo di protagonista sociale, riconosciuto nei suoi diritti umani alla pari di tutti*.<sup>150</sup>

Un'ulteriore linea di riflessione del Consiglio sul tema dell'educazione interculturale riguarda il ripensamento della didattica nella pratica tradizionale. Nel Simposio tenutosi a Strasburgo nel 1983 su: *La cultura immigrata in una società in trasformazione. L'Europa multiculturale nel 2000*, il Consiglio richiama la necessità di apportare, all'interno dei programmi scolastici, delle modifiche che riflettano il carattere multiculturale della società.<sup>151</sup>

È necessario cioè, rivedere l'impostazione didattica, soprattutto là dove essa risente maggiormente della matrice occidentale, per *evitare di confermare stereotipi e atteggiamenti segreganti*. Il Consiglio, infatti, vede nel razzismo e nella xenofobia l'antitesi per eccellenza dell'interculturalità. Con estremo realismo esso ritiene che «nessuna società multiculturale può riconoscere la propria multicultura [...] senza al tempo stesso impegnarsi su ogni fronte, da quello socio-economico a quello legislativo, educativo e culturale». <sup>152</sup> E la scuola, a questo livello, si pone come uno dei luoghi privilegiati di integrazione sociale e di ripensamento culturale.<sup>153</sup>

Per rispondere a questa istanza, il Consiglio d'Europa giunge a dare delle indicazioni molto particolareggiate relative ai curricula di studio. Innanzitutto propone la *revisione dei programmi di storia e di geografia*, sia per ridurre l'etnocentrismo nei testi e nella didattica, sia per operare «un'analisi critica dei pregiudizi e degli atteggiamenti di apertura internazionale, [nonché] il riconoscimento dell'interdipendenza tra le nazioni e i contributi recati dalle diverse culture e civiltà». <sup>154</sup>

valori dominanti e normativi della società di accoglienza.

<sup>150</sup> Cf ANTINORI Fabrizia, *Dalla pedagogia degli emigrati alla pedagogia dei diritti umani. Introduzione a:* GRECO L., *Abitare il cambiamento. Emigrazione e scuola nella Repubblica Federale Tedesca*, Milano, F. Angeli 1986, 13-46.

<sup>151</sup> Cf CONSEIL DE L'EUROPE, *La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000*, Strasbourg 1983, 14s.

<sup>152</sup> Id., *Action to combat intolerance and xenophobia*, Strasbourg 1991, 5. Traduzione nostra.

<sup>153</sup> Cf *ivi* 7-15.

<sup>154</sup> *Ivi* 16. Traduzione nostra. Per venire incontro, almeno parzialmente ai bisogni di materiale didattico, il CDCC ha pubblicato un dossier che è un ottimo supporto per gli insegnanti nelle attività didattiche interculturali: *Pistes pour activités pédagogiques interculturelles*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1989. In esso sono

Ciò si nota in uno dei lavori più recenti del Consiglio d'Europa in merito all'educazione interculturale nel quale viene richiamata la 2a Conferenza Internazionale su un programma di studi interculturali, riunitasi a Londra nel 1984, ossia *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme*. Nonostante i progressi compiuti, si deve constatare che i sistemi scolastici sono ancora fortemente marcati, in certi Paesi, dall'impronta di un passato nazionalista, etnocentrico ed eurocentrico.<sup>155</sup>

Suggerisce altresì la promozione di alcune scienze umane, soprattutto dell'*antropologia culturale* – il cui apporto, come viene più volte sottolineato, non può più essere ignorato dal sistema educativo e dalle politiche culturali –, la conoscenza della funzione sociale dei *media*, lo *studio approfondito dei diritti dell'uomo* al fine di sviluppare un atteggiamento critico verso le identità etniche, religiose ecc., le quali sono da «relativizzare in riferimento ai valori universali (l'uomo, la dignità umana e i diritti fondamentali), [e da] contestualizzare [in rapporto alla loro] natura storica e al loro sviluppo nello spazio e nel tempo, in modo tale da precludere ogni tentativo che li consideri da un solo punto di vista».<sup>156</sup>

Questi valori universali costituiscono, infatti, la piattaforma che permette l'incontro con culture diverse e dunque si impongono con forza nell'attività didattica. Anzi, per un sistema scolastico che intenda raccogliere la sfida interculturale, il riferimento *etico* assume, secondo il dettato del Consiglio, una fondazione legittimante.<sup>157</sup>

In questa fase, perciò, prevale una prospettiva più personalista, attenta alle aspirazioni dell'immigrato senza compromettere, pertanto, la specificità del patrimonio culturale di cui è portatore. *Non più un movimento univoco, ma bidirezionale* in cui sia l'immigrato che la società di accoglienza

indicati numerosi temi riguardanti situazioni e momenti della vita quotidiana: i racconti, i giochi, la casa, il vestiario, le piante, gli animali, il clima, ecc., allo scopo di favorire il confronto tra le diverse culture.

<sup>155</sup> Cf CONSEIL DE L'EUROPE, *L'éducation interculturelle* 4-40. Viene dichiarato anche che «l'impermeabilità alle lingue, alle quali gli anglofoni sono particolarmente predisposti, testimonia l'indifferenza di cui un buon numero di sistemi scolastici nazionali, danno prova in Europa riguardo alle lingue straniere» (ivi 4. Traduzione nostra).

<sup>156</sup> *Id.*, *Action to combat* 17. Traduzione nostra. Cf anche CDCC, *La lutte contre l'intolerance* 31-37.

<sup>157</sup> «Indipendentemente dai valori classici della giustizia, della libertà e della solidarietà, è necessario sviluppare [...] dei valori riferiti alla comunicazione [...], dei valori riferiti alla comunità internazionale» (CONSEIL DE L'EUROPE, *Conférence finale* 16. Traduzione nostra).

sono chiamati a interagire *reciprocamente*.<sup>158</sup>

Secondo lo studio di Verne sarebbe questa la fase dell'*educazione interculturale* nella quale l'insegnamento delle culture delle minoranze diventa *parte integrante di un nuovo curriculum per tutti* gli studenti e non soltanto per quelli appartenenti a minoranze etniche.<sup>159</sup> Dunque, un quadro di riferimento che cambia rispetto agli anni '70: da una educazione concepita solo in vista dei bisogni specifici dei figli degli immigrati linguisticamente e culturalmente svantaggiati, alla scoperta della diversità e, di conseguenza, alla consapevolezza che l'insegnamento (obiettivi, contenuti, metodi) deve adattarsi alle esigenze imposte dal contesto multiculturale la cui sfida è raccolta da un'educazione interculturale per tutti.

Volendo riassumere gli orientamenti educativo-didattici del Consiglio d'Europa, soprattutto a partire dalla riflessione avviata con il gruppo del *Progetto n.7*, possiamo affermare che essi si orientano su tre direttrici principali che corrispondono a tre livelli diversi di attuazione: la prima riguarda le *conoscenze* da trasmettere a livello didattico, la seconda indica le *capacità* e gli *atteggiamenti* da promuovere a livello educativo-didattico, la terza suggerisce alcuni *modelli educativi* da privilegiare a livello sociale, quasi un sistema cooperativo ed educativo che tenda verso l'integrazione ottimale in una società democratica dove tutti gli aspetti che la compongono – economico, sociale, politico – mirino allo stesso obiettivo.<sup>160</sup>

Sembra opportuno, a questo punto, sottolineare alcuni elementi significativi che emergono nel quadro di questi orientamenti e che, a nostro avviso, sono sintomatici della svolta che il Consiglio ha dato nell'*optare più chiaramente per un approccio interculturale* che costituisce la messa in questione della prospettiva *multiculturale*, legata solo alla preoccupazione del riconoscimento delle minoranze etniche.<sup>161</sup>

<sup>158</sup> Qualche Autore parla, a questo proposito, di «parità su tutti i piani» o di «scambio alla pari» tra immigrati e società di accoglienza (cf SANTERINI, *Prospettive* 1281s).

<sup>159</sup> Cf VERNE, *Les politiques* 30s; RIZZI, *Educazione e società interculturale* 46-48. Vedi anche in sintesi l'articolo di MOSCATO M. Teresa, *Emigrazione e identità culturale*, in ID. (a cura di), *Emigrazione, identità e processi educativi*, Catania, Co.E.S.S.E. 1988, 44-54.

<sup>160</sup> Cf PEROTTI, *Évaluation pédagogique* 14s; ID., *Évaluation pédagogique finale des programmes d'expériences d'éducation interculturelle de 1986 à 1991* [DECS/EGT (90) 37]; ID., *L'educazione interculturale nelle esperienze europee*, in *Scuola Democratica* 15(1992)1-2, 281s.

<sup>161</sup> Cf REY Micheline, *Éducation interculturelle*, in BORRELLI-HOFF, *Interkultu-*

Un primo elemento che merita di essere preso in considerazione è il richiamo costante del Consiglio d'Europa alla *complementarità tra teoria e pratica*, tra riflessione e azione, tra abilità cognitive e abilità comportamentali. Le sole conoscenze, infatti, non sono sufficienti per scoprire l'alterità, il «diverso»; è indispensabile anche far leva sulla promozione di *atteggiamenti* che permettano di situarsi in rapporto all'altro in una situazione di intercomunicazione.

I documenti del Consiglio d'Europa insistono moltissimo, a questo proposito, sul fatto che la *scoperta dell'altro* deve essere la *scoperta di un rapporto*, non di una barriera.<sup>162</sup>

Questo obiettivo, al quale viene assegnata la priorità, diventa il concetto chiave attorno al quale si sviluppa la riflessione sull'educazione interculturale.

Un secondo elemento, strettamente legato al primo, è riferibile all'insistenza con cui si afferma il valore della *partecipazione di tutti alla costruzione di una società democratica*, partecipazione che si fonda sulla relazione interpersonale vissuta nella concretezza delle situazioni, dove non raramente prevalgono i rapporti di forza o di disuguaglianza sociale.<sup>163</sup>

Tra gli orientamenti emersi nella riunione realizzata dal gruppo misto di esperti di questa Organizzazione nel 1989 e ai quali si dovranno ispirare le esperienze di educazione interculturale per i prossimi anni '90, viene sottolineata soprattutto l'importanza di mettere al centro l'*educazione alla relazione, al rapporto*, di oltrepassare l'approccio semplicemente linguistico che contrassegnava le precedenti attività delle classi sperimentali e di concepire i progetti futuri in un quadro pluri e interdisciplinare, di non rendere queste esperienze esclusive per la categoria degli immigrati o per gli alunni di origine straniera, ma di aprirle a tutti, senza tuttavia dimenticare la persistenza di bisogni specifici a cui fare attenzione. Viene affermato, infatti, che «l'approche globale du rôle de l'école dans l'éducation de tous [...], ne doit pas faire oublier et gommer les situations spécifiques concernant certains groupes parmi les plus défavorisés».<sup>164</sup>

*relle Pädagogik* 159-162.

<sup>162</sup> Cf PEROTTI, *Évaluation pédagogique* 14; ID., *L'éducation interculturelle* 7; CDCC, *La lutte contre l'intolérance* 31s; ID., *Recueil d'informations* 205-208.

<sup>163</sup> Ancora di recente sono stati posti al centro della comune cultura europea i valori della democrazia, dell'invulnerabilità e universalità dei diritti fondamentali dell'uomo affermati già nella Dichiarazione Universale del 1948 (cf CONSEIL DE L'EUROPE, *Déclaration de Vienne* [1993], in *Faits Nouveaux* [1993]5, 3-6).

<sup>164</sup> PEROTTI, *Évaluation pédagogique* 23.

Sulla base delle esperienze fatte, ma soprattutto in seguito all'incontro con gli animatori di queste esperienze interculturali nei diversi Paesi europei, nonché ai lavori della Conferenza chiamata «pluridisciplinare» sugli aspetti educativi e culturali delle relazioni intercomunitarie, il gruppo di esperti ha ritenuto opportuno riaffermare il *ruolo educativo della scuola nell'apprendimento dei valori etici* indispensabili per situarsi in una società pluriculturale che si vuole rispettosa dei diritti dell'uomo.<sup>165</sup>

Questi obiettivi si integrano a pieno titolo tra gli impegni del Consiglio per i prossimi anni, in modo particolare in quello riguardante il progetto sull'insegnamento secondario in Europa del CDCC che mira, tra le altre cose, a far prendere *coscienza dell'unità e della diversità dell'eredità culturale europea e delle interazioni fra le culture*.<sup>166</sup>

Si può affermare, quindi, che il percorso culturale ed educativo proposto dal Consiglio d'Europa in favore dell'educazione interculturale, è finalizzato essenzialmente a *migliorare la qualità delle relazioni sociali e umane* che si intrecciano in un contesto multiculturale e a *riconoscere una comune dignità umana attraverso le frontiere della differenza*. La Dichiarazione contro il razzismo e la xenofobia, firmata dal Parlamento Europeo, dal Consiglio e dalla Commissione l'11 luglio 1986, è il punto di partenza di un'azione comune diretta a frenare il pericolo che questi fenomeni rappresentano contro il rispetto dei diritti fondamentali delle persone.<sup>167</sup>

La Tab. 3 illustra, mediante uno schema-sintesi, le diverse fasi storiche che evidenziano l'evoluzione della concettualizzazione pedagogica dell'educazione interculturale in rapporto allo sviluppo della società migratoria.

<sup>165</sup> *Conférence pluridisciplinaire sur les aspects éducatifs et culturels des relations intercommunautaires*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1989.

<sup>166</sup> Cf CONSEIL DE L'EUROPE, *Évaluation pédagogique* 24-27. La Conferenza permanente dei Ministeri europei dell'Educazione, nella sua 17a sessione a Vienna (16-17 ottobre 1991) si occupò ancora del come educare gli europei e indica alcuni obiettivi comuni per una stretta unità europea: a) stabilire una pace, cooperazione e comprensione mutua tra i popoli d'Europa; b) favorire la comune eredità europea di valori politici, culturali e morali che costituiscono la radice della società civile: diritti umani, democrazia pluralista, tolleranza, solidarietà umana e il regolamento di leggi; c) promuovere l'economia di sostegno e il progresso sociale riducendo nel contempo disparità e salvaguardando l'ambiente; d) dare un dovuto peso all'Europa perché senta le sue responsabilità di fronte al resto del mondo (cf Documento di lavoro).

<sup>167</sup> Cf CONSEIL DE L'EUROPE, *Déclaration de Vienne*, in *Faits Nouveaux* [1993]5, 3-6.

Tab. 3: *Evoluzione storico-concettuale dell'EI in Europa*

Anni '60-'70	Fine anni '70 e primi '80	Metà '80 e anni '90
Ed. nazionale	Ed. multiculturale	Ed. interculturale
Assimilativa Compensativa	Tollerante nei confronti delle diverse culture anche se le caratteristiche della cultura dominante restano invariate	Riconosce le differenze culturali
Monolingue Trascuratezza delle lingue minoritarie con conseguente emarginazione	Bilingue	Plurilingue
Monoculturale Predominio da parte della cultura dominante	Biculturale	Interattiva e interculturale
Curricolo fisso e indifferenziato per tutti	Diversificazione del curriculum solo per stranieri	Curricolo flessibile per stranieri e autoctoni

Tale schematizzazione ci pare sostenibile a patto che si tenga conto che nella natura propria di ogni periodizzazione l'elemento della discontinuità non può mai intendersi in senso assoluto, ossia che una fase, come anche in questo caso, non è rigidamente differenziata dalla precedente o dalla successiva anche se compaiono delle svolte significative.

Da quanto rilevato emerge chiaramente che in materia di educazione dei migranti il Consiglio d'Europa appare lucido e propositivo in termini educativi e che giunge gradualmente ad una chiara consapevolezza della necessità di un'educazione interculturale vera e propria.

## Conclusioni

A conclusione di questa prima parte sembra doveroso richiamare brevemente le acquisizioni più significative in materia di educazione interculturale registrate in sede internazionale, particolarmente nell'ambito dell'attività dell'UNESCO e del Consiglio d'Europa.

La riflessione sul tema dell'interculturalità, come si è visto, prende av-

vio dal fenomeno migratorio,<sup>168</sup> che, sebbene non sia un problema nuovo, tuttavia si presenta oggi in modo del tutto inedito per le dimensioni e le connotazioni specifiche assunte in questi ultimi anni.<sup>169</sup>

A tal proposito, nell'ultimo ventennio si sono riscontrate situazioni diverse per quanto riguarda il rapporto tra popolazioni immigrate e società di accoglienza, alle quali i Paesi europei hanno via via cercato di dare soluzione con politiche educative differenti e in alcuni casi diametralmente opposte, le cui linee operative si possono ricondurre sostanzialmente ai concetti di *assimilazione* e di *integrazione* – inizialmente intesa come «melting pot» – e successivamente come *convivenza costruttiva*. Da una pedagogia di tipo nazionale «monoculturale» in cui tutto era ricondotto ad un principio unitario, si va verso una sempre maggiore attenzione alla *multicultura* che presuppone la presa d'atto della differenza delle culture e della possibilità di un loro incontro.

Questo atteggiamento si rivela come potente antidoto nei confronti della prospettiva assimilazionista e separatista e una potenzialità da valorizzare attraverso un'adeguata educazione interculturale chiamata a realizzare la *comunicazione tra le culture*.

Gradualmente, infatti, questi Paesi si sono mossi verso una messa a punto e una chiarificazione di tali concetti, abbandonando quelli più problematici e di matrice etnocentrica e approfondendo quelli ritenuti basilari per una equilibrata considerazione del problema delle migrazioni. È sulla base di questi approcci diversi che lentamente è maturato anche il concetto di *educazione interculturale* registrando uno sviluppo dai parametri della tolleranza alla «multiculturalità», a quelli dell'accoglienza, del dialogo/confronto e del reciproco arricchimento culturale, quindi al-

<sup>168</sup> Storicamente, quindi, la società multiculturale, creatasi soprattutto dal recente fenomeno migratorio, costituisce il «contesto» dell'educazione interculturale, cioè il punto di partenza e la spinta per la riflessione vera e propria su questo tema. «L'éducation interculturelle [...] surgit dans les pays démocratiques sur le plan politique, dans lesquels la diversité culturelle, ethnique et raciale résulte d'une immigration forcée autant que volontaire» (CENTRE CATHOLIQUE INTERNATIONAL POUR L'UNESCO [CCIC], *Éducation Information News* [1992-'93]7, 6). Al riguardo cf anche DEMETRIO Duccio, *Dalla pedagogia alla didattica interculturale: rendere quotidiano il rapporto educativo con le nuove etnie*, in FAVARO Graziella (a cura di), *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano, Guerini e Associati 1990, 98s.

<sup>169</sup> È significativo al riguardo anche il titolo della Raccomandazione N.R.(84)9, adottata il 20 marzo 1984 dal Comitato dei Ministri degli Stati membri su «Les migrants de la deuxième génération».

l'interculturalità.

In modo particolare, dagli studi e dalle proposte dei due Organismi, UNESCO e Consiglio d'Europa, oggetto della presente analisi, abbiamo potuto cogliere la consapevolezza della portata educativa e culturale del problema.

Più precisamente, essi mettono in evidenza il legame storico tra la «pedagogia per stranieri» e l'approccio *interculturale* unitamente, però, alla loro differenza. A questo riguardo il dato più significativo che ci pare opportuno richiamare, è la forte sottolineatura posta, soprattutto negli anni '80, sulla necessità di potenziare e portare ad un più alto livello pedagogico la prospettiva interculturale ponendola non solo come risposta ai bisogni formativi degli immigrati, ma anche come *istanza educativa aperta a tutti e necessaria per tutti*.

Nell'ambito dell'UNESCO questa evoluzione è facilmente evidenziabile nelle vie di soluzione pedagogica intraviste soprattutto in due importanti momenti dell'attività di questa Organizzazione in merito all'educazione interculturale, ossia dalle riflessioni scaturite dalla *Conferenza di Nairobi* e dal *Piano a medio termine 1977-1982*. In essi si passa gradualmente dagli «studi di culture», piuttosto «separatisti», agli studi interculturali nei quali l'interculturalità si traduce essenzialmente nel *modello relazionale e dialogico* che apre alla reciprocità, alla comunicazione costruttiva, al rispetto della diversità e del valore di ogni cultura. Sotto questo punto di vista l'intento prioritario appare quello di facilitare il riconoscimento del valore di ogni cultura e di promuovere l'incontro e il dialogo interculturale attraverso una coniugazione feconda tra teoria e prassi, ossia tra riflessione e azione educativo-didattica.

L'UNESCO, dunque, promuove una prospettiva globale, sia attraverso studi per la pace, per la comprensione internazionale transculturale, sia per mezzo degli approcci educativo-didattici propriamente interculturali. Questo senza tralasciare alcun grado scolastico.<sup>170</sup>

Nella riflessione e negli orientamenti del Consiglio d'Europa, il passaggio dalla prospettiva delle «classi sperimentali» o «classi ghetto», finalizzate a facilitare un rapido adeguamento al sistema scolastico *standard*, a quella delle «esperienze di educazione interculturale» previste per tutti gli alunni, rivela uno straordinario salto qualitativo a cui si assiste con il sovrappiungere degli anni '80.

<sup>170</sup> Vedi al riguardo: CALLEJA James (ed.), *International Education in the University*, Paris, UNESCO 1994.

La significatività dei contributi offerti dall'UNESCO e dal Consiglio d'Europa al tema in questione, è perciò attestata in modo evidente e si pone come valida sollecitazione alla società, e più specificamente alla scuola, perché si facciano carico di questo problema e lo trasformino in un compito eminentemente educativo.

Una nota costante che emerge negli sforzi compiuti da parte di questi Organismi Internazionali, soprattutto l'UNESCO, riguarda il fatto che la prospettiva interculturale da essi sostenuta *non ha mai inteso annullare o affievolire la cultura peculiare di un Paese, anzi ha esigito sempre la necessità di approfondire l'identità culturale e apportare, nella specifica identità, l'arricchimento reciproco fra diverse culture.*<sup>171</sup>

<sup>171</sup> È significativo che ancora di recente la Conferenza UNESCO a Jomtien (1990) abbia sottolineato tra l'altro il massimo rispetto delle vie nazionali all'educazione, quindi l'esigenza del rispetto e della maturazione del proprio patrimonio culturale, linguistico e spirituale comune, la trasmissione e l'arricchimento dei valori culturali e morali comuni (cf UNESCO, *Education for all: status and trends*, Paris 1993; GASPERINI Lavinia, *Jomtien, tre anni dopo: problemi e prospettive*, in *Scuola e Città* 45[1994]1, 11-18).

Parte Seconda **Errore. Il segnalibro non è definito.**

## **L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE NELLA SCUOLA ITALIANA: PROSPETTIVE PEDAGOGICO-DIDATTICHE**

### **Premessa**

La presa di coscienza critica e la reale sensibilità educativa della scuola italiana al problema dell'educazione interculturale, si sono rese evidenti in questi ultimi anni, perché, non meno degli altri Paesi europei, anche l'Italia sta sperimentando la portata del fenomeno migratorio<sup>1</sup> la cui emergenza di bisogni e di esigenze sollecita alla riflessione e pone nuove domande di natura educativa.

L'Italia<sup>2</sup> cominciò ad interessarsi dell'educazione interculturale nella

<sup>1</sup> Sull'immigrazione in Europa e in Italia vedi: PEROTTI Antonio, *La via obbligata dell'interculturalità*, Bologna, EMI 1994, 17-52 (= Le società europee pluriculturali: il punto della situazione); AA.VV., *Italia, Europa e nuove immigrazioni*, Torino, Ed. della Fondazione Agnelli 1990; COLLICELLI Carla, *La presenza straniera in Italia*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Verso una educazione interculturale* = Quaderni IRRSAE Toscana. Ricerche 1992, 21-34; AMBROSINI Maurizio, *Il fenomeno dell'immigrazione oltre gli stereotipi*. Insetto redazionale, in *Scuola e Didattica* 38 (1992-93)13, 49-64. L'insetto include: «Ripartizione stranieri per aree geografiche»; «Studenti stranieri nelle scuole italiane per tipo di scuola (1983-1990)».

<sup>2</sup> G. Serio, nella sua pubblicazione del 1995, osserva nei seguenti termini: «In Italia non c'è ancora, nella sua pienezza, la coscienza di una pedagogia interculturale» (SERIO Giuseppe, *Per una scuola costituente. La sfida dell'educazione interculturale e i progetti del MPI*, Roma, Bulzoni 1995, 19). Ma bisogna dire che, in realtà, nessun Paese è riuscito a raggiungerla pienamente, soprattutto a livello della prassi scolastica ed extrascolastica. Ciò che è vero, invece, è quanto viene rilevato nella *Pronuncia di propria iniziativa [del CNPI] sull'educazione interculturale nella scuola*, del 23 aprile 1992: «Altri paesi e prestigiosi organismi internazionali ci han-

seconda metà degli anni '80,<sup>3</sup> quando, a livello internazionale ed europeo, si assistette, almeno nell'ambito della riflessione, ad una prospettiva più matura e sistematica di educazione interculturale, con uno spessore epistemologico che la pose a pieno titolo nel discorso pedagogico-didattico, come una necessità per tutti e non solo come «immigrant education».

Proprio perché gli orientamenti della scuola italiana in materia di educazione interculturale si collocano in una fase più matura della riflessione sul tema, riteniamo opportuno e preliminare all'analisi prevista, delineare brevemente l'orizzonte teorico in cui si collocano tali orientamenti.

Dopo di ciò, intendiamo documentare le tappe rilevanti percorse dalla scuola italiana riguardo all'educazione interculturale, che testimoniano l'accresciuta sensibilità per questo problema. A tale scopo prenderemo in esame le Circolari ministeriali e le Pronunce del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione,<sup>4</sup> le Premesse ai Programmi didattici dei diversi gradi scolastici e, infine, alcuni progetti ed esperienze che rappresentano, a nostro parere, esempi-guida di come sia possibile muoversi in questo campo e che riguardano le scuole di varie regioni italiane.

### **1. L'orizzonte teorico dell'educazione interculturale**

no preceduto su questa strada, che si rivela sempre più strategicamente importante, nonostante le difficoltà concettuali e operative che essa comporta» (vedi riportata in *Ivi* 160).

È vero che l'Italia, in confronto alle altre aree linguistiche, si è mossa piuttosto tardi verso una riflessione e una tematizzazione a livello pedagogico-didattico dell'interculturalità. Tuttavia riteniamo giusto osservare che le pubblicazioni degli Autori italiani, che si stanno moltiplicando notevolmente in questo ultimo decennio, esprimono il frutto di una maturazione della sensibilità pedagogica in questo campo.

<sup>3</sup> In materia di educazione interculturale, in realtà, non bisogna dimenticare alcuni provvedimenti legislativi (alcuni dei quali sono anteriori a questa data) quali ad esempio: *Norme sull'eliminazione delle «discriminazioni razziali»* (N. 654 del 13.X.1975); *Ratifica dei patti internazionali relativi ai diritti economici, sociali, culturali, civili, politici* (N.881 del 25.X.1977); *L'educazione linguistica nella scuola media* (N. 348 del 16.VI.1977). A livello di legge vedi ancora: *Ratifica ed esecuzione della «Convenzione sui diritti del fanciullo»* (N. 176 del 27.V.1991); *Legge sulla cittadinanza*, che incoraggia al mantenimento dell'identità culturale (N. 91 del 5.II.1992).

<sup>4</sup> In Italia, come vedremo, un rilevante impegno a livello istituzionale è testimoniato da diverse iniziative che, soprattutto in ambito ministeriale, si sono susseguite in questi ultimi anni, quali l'emanazione di parecchie Circolari Ministeriali della Pubblica Istruzione e delle Pronunce del CNPI, meritevoli di un'attenta considerazione.

Come emerge da quanto finora esposto e dalla bibliografia, di fronte alla sfida della società multiculturale numerose pubblicazioni hanno approfondito l'istanza dell'interculturalità. Tuttavia, se dal punto di vista terminologico l'uso di alcune parole chiave è abbastanza condiviso, esse costituiscono il frutto di una riflessione tutt'altro che conclusa sia per gli Organismi Internazionali come per la maggior parte degli studiosi che si interessano di educazione interculturale. Perciò, è necessario intenderci prioritariamente sul senso da dare ad alcuni termini chiave del nostro discorso cercando di evidenziare le implicazioni che essi assumono a livello educativo-didattico.

Ci riferiamo, più precisamente, ad una serie di categorie o paradigmi teorici ai quali l'educazione interculturale rimanda, ossia al concetto di *cultura*, di *identità culturale*, di *alterità/diversità*, di *interculturalità*, da ritenere fondamentali e punto di partenza imprescindibile per la costruzione di una pedagogia e didattica interculturale.<sup>5</sup>

### 1.1. *Concetto di cultura soggiacente alle riflessioni sull'educazione interculturale*

Il vocabolo *cultura* è plurisemantico. La sua nozione, alla quale il punto di vista interculturale mira a infondere un carattere di dinamicità e di processualità, è definita, in un documento del Consiglio d'Europa, come «simbolo chiave esplicativo»<sup>6</sup> proprio per sottolinearne la centralità nel discorso sull'interculturale il quale, pur senza entrare nel labirinto della molteplicità delle definizioni che vengono assegnate a questo termine,<sup>7</sup> tuttavia

<sup>5</sup> La rilevanza, a livello pedagogico, di tali nozioni è stata messa in evidenza da vari Autori, in particolare: Abdallah-Preteceille (1986/1990<sup>2</sup>), Clanet (1986,1990), Camilleri (1989), Ladmiral-Lipiansky (1989), e nell'ambito italiano: Moscato (1989), Callari Galli (1992), Secco (1992), Durino Allegra (1993).

<sup>6</sup> CDCC, *Vivre dans deux cultures*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1988, 6.

<sup>7</sup> Abdallah-Preteceille, riferendosi alla pubblicazione di Kroeber e Kluckhohn, accenna all'esistenza di un repertorio di 167 formulazioni del concetto di cultura (cf ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie interculturelle. Approche conceptuelle épistémologique et méthodologique* (1986), Paris-Sorbonne, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) 1990<sup>2</sup>, 35. Tali definizioni, infatti, sono state raccolte da KROEBER Alfred L. - KLUCKHOHN Clyde nel loro libro *Il concetto di cultura* [Culture: a critical review of concepts and definitions, New York, Random House 1952], Bologna, Il Mulino 1972). P. Dasen e coll. parlano di circa 300 definizioni al riguardo ed evidenziano l'ambiguità di tale termine (cf DASEN P. - FURTER P. - RIST G., *The*

non può fare a meno di una sua analisi.

Tale analisi attira l'attenzione critica della maggior parte dei pedagogisti, italiani e non, impegnati a esplicitare i riferimenti teorici di base che costituiscono il supporto al discorso pedagogico e all'intervento educativo interculturali.

Il concetto di cultura, che è alla base dello statuto teorico delle scienze antropologiche, presenta ancora oggi un'estrema problematicità e una varietà di significati. Proprio per la diversità e la molteplicità di interpretazione di questo concetto è ancora lontano un accordo pieno sul suo significato.<sup>8</sup>

La delimitazione dei tratti che definiscono la cultura e l'identità culturale viene fatta generalmente in riferimento all'*antropologia culturale*. Questo sulla scia di Perotti (1986) e Abdallah-Preteceille (1986/1990<sup>2</sup>): due Autori di costante riferimento da parte degli studiosi sia italiani che di altri Paesi.

Il significato corrente dato dall'antropologia culturale al termine *cultura* si riferisce ad un sistema complesso e organizzato di contenuti, di conoscenze, di norme formali e informali, di abilità, di valori, di modelli comportamentali, di atteggiamenti, di interessi e aspirazioni, di credenze, di miti, di tecniche produttive, *condiviso* da un gruppo umano.<sup>9</sup> In questa linea M. Callari Galli afferma che «al termine *cultura* va restituito il suo pieno significato di totalità che comprende stili di vita, valori e rappresentazioni simboliche che gli esseri umani usano come schema di riferimento delle loro relazioni con i membri del proprio gruppo e con i membri degli altri gruppi, nella propria percezione del mondo, nel riconoscimento del

*challenges to education systems from the contemporary cultural dynamic*, in IBE, *International yearbook of education. vol.44. Development, culture and education*, Paris, UNESCO 1994, 109-118).

<sup>8</sup> Cf SCAGLIOSO, voce *Antropologia culturale*, in LAENG Mauro (a cura di), *Enciclopedia Pedagogia I*, Brescia, La Scuola 1989, 731-738. Alcuni dei significati più comunemente attribuiti al concetto di *cultura* sono: tradizione, processo, organizzazione secondo modelli, apprendimento, acquisizione di abitudini da parte di individui, comportamento mediato da simboli, sistema di relazioni (cf MAMO David - MINARDI Everardo, *Cultura*, in DEMARCHI - ELLENA - CATTARINUSI [a cura di], *Nuovo Dizionario di Sociologia*, Cinisello Balsamo [Milano], Edizioni Paoline 1987<sup>2</sup>, 635-642).

<sup>9</sup> Cf PEROTTI, *Petit lexique anthropologique et sociologique de l'immigration*, in CONSEIL DE L'EUROPE, *Rapport final du groupe de projet n.7: L'éducation et le développement culturel des migrants*, (a cura di Louis Porcher), Strasbourg 1986, 71.

proprio valore e della propria diversità».<sup>10</sup>

Il concetto di cultura, così inteso, si estende dalla natura delle relazioni interpersonali al sistema di valori, dal modo di vestire al modo di porsi nei confronti degli stranieri, alla concezione del tempo, dello spazio. In essa, però, come evidenzia M.T. Moscato che ha esplorato in modo dettagliato questo concetto, è da sottolineare non tanto l'elenco di elementi che vi entrano e dei quali è impossibile l'esaustività proprio perché essi ricoprono tutte le espressioni dello spirito e dell'attività umana, quanto piuttosto il fatto che la cultura sia *un sistema organico e condiviso* da un gruppo, un patrimonio accresciutosi in quanto *trasmesso* alle nuove generazioni dalle generazioni antecedenti perché *lo conoscano, lo custodiscano e lo accrescano* a loro volta.<sup>11</sup>

Non solo. La definizione data dall'antropologia culturale al termine «cultura», oltre ad avere il suo punto qualificante nel carattere di *organicità e condivisibilità*, mette anche in evidenza che, nella sua dimensione oggettiva, la cultura ha un valore *educativo* ineliminabile. Olisticamente, infatti, essa costituisce un «iniziale orizzonte di riferimento totalizzante per i processi educativi»<sup>12</sup> che prescinde dall'ampiezza del gruppo umano che la condivide.

Da queste considerazioni emerge, dunque, che la cultura non è qualcosa di accidentale o di secondario ma influenza, orienta il pensiero dell'uomo, fa parte della sua natura, è un elemento costitutivo della sua essenza. Di qui la grande importanza attribuita al *rispetto dell'identità culturale*, alla sua *scoperta e valorizzazione* sul piano educativo-didattico.

A questo riguardo Abdallah-Pretceille nell'opera precedentemente citata (1986/1990<sup>2</sup>), conduce una delle investigazioni, a nostro avviso, più puntuali e complete sul concetto in questione e sui presupposti teorici dell'educazione interculturale, la cui ambiguità terminologica rischia talvolta di impoverire più che far evolvere la riflessione su questo versante.<sup>13</sup>

<sup>10</sup> CALLARI GALLI Matilde, *Per un'educazione all'alterità*, in AA.VV., *Dalla tolleranza alla solidarietà*, Milano, F. Angeli 1990, 325.

<sup>11</sup> Cf MOSCATO Maria Teresa, *Verso una pedagogia interculturale*, in *Dirigenti Scuola* 9(1989)3, 7.

<sup>12</sup> Id., *Intercultura: nuova frontiera*, in Id. (a cura di), *Regioni d'Europa e frontiere educative. Problemi e prospettive di fondo*, vol. I, Catania, Co.E.S.S.E 1989, 23.

<sup>13</sup> Cf ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie* 13. La significatività della sua analisi, che lei stessa definisce come un tentativo di far uscire l'interculturale «de la lourdeur pragmatique et empiriste qui le caractérè», è ritenuta tale da numerosi Au-

L'Autrice, infatti, accogliendo dalla definizione antropologica un concetto di cultura inteso in senso molto ampio, ossia come *patrimonio di conoscenze, esperienze e comportamenti che caratterizzano gli appartenenti ad una società*, si rende conto dell'evidente impossibilità di pervenire ad una cosiddetta «cultura oggettiva», preconstituita e rigidamente fissata che mette l'accento su un insieme di elementi o tratti culturali, delineabili, come essa afferma, solo in un approccio analitico.<sup>14</sup>

Dunque, secondo Abdallah-Pretceille, anche se l'antropologia culturale punta sul primo aspetto, quello *oggettivo* di cultura, intesa come un *complesso di beni culturali*, tuttavia essa non può trascurare il secondo, ossia quello legato alla *soggettività* della persona, cioè di colui che partecipa della cultura, in quanto, quest'ultima è veicolata dal giudizio di persone e non si esprime se non attraverso la mediazione di persone.<sup>15</sup>

Essa afferma a tal proposito: «Il convient de ne pas isoler la culture de ceux qui l'incarnent, mais l'homme et la culture ne son pas des relations de cause à effet; c'est finalement le point de vue qui crée l'objet».<sup>16</sup>

Anche Camilleri, nel tentativo di raggruppare in alcune categorie gli elementi culturali che permettono di definire il concetto di cultura, ossia di un insieme di attitudini valutative e normative, di comportamenti distintivi dei gruppi, di codici di comunicazione, di linguaggi, di prodotti dell'attività umana, di istituzioni e di modalità di organizzazione collettiva,<sup>17</sup> si accorge dell'insufficienza di una simile categorizzazione.

Al fine di superare questo scoglio egli propone il passaggio dal «contenuto» al «contenente» con una definizione di *cultura* intesa come «configurazione più o meno intensamente legata alla logica presa da un modello, di significati persistenti e condivisi acquisiti dall'appartenenza a un gruppo, che conducono a interpretare gli stimoli dell'ambiente e se stessi secondo

tori italiani che non poche volte riportano le sue riflessioni considerandole un apporto prezioso per il presente e l'avvenire della ricerca interculturale.

<sup>14</sup> L'Autrice ritiene vano l'approccio normativo e oggettivistico alla cultura, ritenendolo, anzi, un approccio meccanicistico che non può che affondare nel riduzionismo, nell'impovertimento, nella folklorizzazione o nella fossilizzazione (cf *ivi* 31; *Id.*, *L'interculturel au niveau de l'école: finalités et lignes directrices*, in UNESCO, *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entre les cultures* [1976-1980], Paris 1980, 144-147).

<sup>15</sup> Cf ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie* 35s.

<sup>16</sup> *Ivi* 37.

<sup>17</sup> Cf CAMILLERI Carmel, *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris, UNESCO 1985, 9s. La versione inglese viene pubblicata presso l'UNESCO/BIE nel 1984.

atteggiamenti, rappresentazioni e comportamenti comunemente valorizzati». <sup>18</sup> Dunque, *non è solo la cultura essenziale all'uomo ma è anche l'uomo che modifica la cultura attraverso la sua interazione con essa*. Anzi, è quanto affermare che ogni uomo, mentre è figlio della propria cultura, ne è anche generatore, è cioè un soggetto culturale. <sup>19</sup>

Tutte queste argomentazioni si ritrovano anche nella riflessione condotta da L. Secco che, come Abdallah-Preteceille, offre una interpretazione soggettivistica del concetto in questione, in particolare là dove egli afferma che «la cultura non è il soggetto portante responsabilità specifiche», <sup>20</sup> riconoscendo all'uomo la capacità di decidere, di costruire, di intervenire sulla realtà, anche se, come sostiene, va rilevato il peso che una determinata cultura può assumere nella strutturazione della personalità di un individuo. La cultura, come l'uomo, non è soltanto un *dato*, ma anche un *compito* che ogni uomo vive e realizza in modi diversificati.

Ma, che cos'è la cultura in se stessa? Quali sono i suoi elementi costitutivi fondamentali? M. Montani, che ha cercato di approfondire questa tematica, offre un concetto filosofico della cultura la quale è da lui definita come «*l'insieme dei modi di vita, inscindibilmente espressi sia negli orientamenti speculativi sia nei comportamenti pratici, che sono creati, appresi e trasmessi da una generazione all'altra fra i membri di una particolare società, che sono indispensabili ai singoli e alla comunità, in un ineluttabile reciproco condizionamento, per concretizzare uno dei modi possibili della natura umana; e che, per la loro finalità ai valori universali di perfezionamento della persona umana, esigono di aprirsi ad un arricchente confronto con le altre culture*». <sup>21</sup>

In questa lunga formulazione emergono chiaramente sia il rapporto in-

<sup>18</sup> Ivi 13. Traduzione nostra. Cf ancora dello stesso Autore: *La notion de culture*, in *Intercultures* (1989)7, 25; *La culture et l'identité culturelle: champ notionnelle et devenir*, in CAMILLERI C. - COHEN-EMERIQUE M. (a cura di), *Chocs de cultures: concept et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan 1990.

<sup>19</sup> In più occasioni Giovanni Paolo II ha trattato questo argomento. Al riguardo cf CHANG Hsiang-Chu Ausilia, *Il docente universitario nei discorsi di Giovanni Paolo II alle università*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 30(1992)3, 412-421; Id., *Lo studente universitario nei discorsi di Giovanni Paolo II alle università*, in *Rivista di Scienze dell'Educazione* 31(1993)2, 290-291. Vedi anche Id., *Interdisciplinarietà e ricerca nella scuola. Fondamenti e metodologia*, Roma, CIOFS 1985, 119-120.

<sup>20</sup> SECCO Luigi, *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale*. Atti del XX Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola 1992, 41.

<sup>21</sup> MONTANI, *Filosofia della cultura* 55s.

scindibile uomo-cultura, sia un aspetto fondamentale per il nostro discorso interculturale, ossia la necessità di apertura alle altre culture e di confronto reciproco arricchente.

M. Montani, inoltre, individua cinque «fondamenti» della cultura, da ritenersi strettamente correlati tra loro, in quanto elementi solidali di un tutto organico, ossia: a) la lingua, b) la tecnica, c) le norme sociali, d) i valori, e) la religione (quale valore privilegiato, nella speculazione e nella prassi). Una cultura si distingue dalle altre per i contenuti specificamente propri, tuttavia, qualunque sia la particolare fisionomia che essa assume, contiene necessariamente delle caratteristiche comuni a tutte le altre.<sup>22</sup>

È necessario, dunque, fondare la cultura sul primato della persona umana. Se si può parlare dell'unità della cultura, è perché ciò si fonda proprio sull'unità della persona ed è, pertanto, in questa unità che si radica la pluralità delle culture.

Tale convinzione ha condotto i diversi Autori a riflettere anche su alcuni problemi: quello riguardante la *relatività* delle culture e quello della dialettica del discorso interculturale che si configura tra due termini: *identità-alterità*, *diversità-universalità*. Due poli che, come sarà esplicitato più oltre, non vanno contrapposti e tanto meno intesi in termini dilemmatici,<sup>23</sup> ma che una corretta educazione interculturale deve essere in grado di contemplare simultaneamente in quanto dimensioni interdipendenti della stessa condizione umana.

### 1.1.1. *Cultura e culture*

L'analisi del significato del termine «cultura» nell'ambito dell'antropologia culturale ha fatto attribuire ad essa un carattere di *pluralità* intesa come *compartecipazione* ad un insieme di significati che *intersoggettivamente* diamo a noi stessi, agli altri, a ciò che ci è esterno, proprio perché

<sup>22</sup> Cf *ivi* 42-44.

<sup>23</sup> Anche se qualche Autore parla di «dilemma» dell'educazione interculturale a proposito del *come* conciliare queste categorie polari (cf SANTERINI, *L'educazione tra diversità e universalismo*. Relazione registrata al Convegno su: *Educazione e culture*, Roma 1993), noi siamo più propense a condividere il pensiero di Abdallah-Preteceille che parla di «antinomie» del discorso interculturale (cf ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie*). Infatti, il dilemma è una figura retorica di pensiero che obbliga a scegliere tra due aspetti che si escludono a vicenda, mentre ci sembra che l'atteggiamento più pertinente nella prospettiva interculturale sia promuovere l'*integrazione* di queste categorie.

essa è un modo particolare di appropriazione simbolica del mondo, un modo di essere, di vivere, di concretizzare dei modelli di pensiero e di comportamento.<sup>24</sup> Le culture non sono altro che espressioni diverse della stessa realtà, traduzioni singolari, originali e irriducibili della stessa cultura.<sup>25</sup>

Esse «si modificano sia per effetto del continuo mutarsi delle condizioni problematiche presentate dagli ambienti di appartenenza dei vari gruppi, sia per effetto dell'incontro, dello scontro, degli scambi».<sup>26</sup>

Circa il concetto di cultura, soprattutto di culture al plurale, e il rispetto che si deve ad ognuna di esse ci viene incontro Giovanni Paolo II che ha avuto espressioni chiarissime nel suo discorso pronunciato davanti alla 50a Assemblea Generale dell'ONU (New York, 5 ottobre 1995). Egli afferma «una fondamentale comunanza» tra i popoli, dato che «le varie culture non sono in realtà che modi diversi di affrontare la questione del significato dell'esistenza personale [...]: qualsiasi cultura è uno sforzo di riflessione sul mistero del mondo e in particolare dell'uomo; e un modo di dare espressione alla dimensione trascendente della vita umana [...]. Pertanto, il nostro rispetto per la cultura degli altri è radicato nel nostro rispetto per il tentativo che ogni comunità compie per dare risposta al problema della vita umana [...]. Estraniarsi dalla realtà della diversità – o peggio tentare di estinguere quella diversità – significa precludersi la possibilità di sondare le profondità del mistero della vita umana. La verità sull'uomo è l'immutabile criterio con cui tutte le culture vengono giudicate; ma ogni cultura ha qualcosa da insegnare circa l'una dimensione o l'altra di quella complessa verità. Pertanto la “differenza” che alcuni trovano così minacciosa, può divenire, mediante un dialogo rispettoso, la fonte di una profonda comprensione del mistero dell'esistenza umana».<sup>27</sup>

Concepire la cultura in questi termini, significa sottolinearne la *variabilità* e la *flessibilità* che le sottende, proprio perché è coinvolta la soggettività dell'uomo; significa la possibilità di essa come di una *continua creazione dello spirito umano*,<sup>28</sup> come pure *coinvolgimento* nel confronto atti-

<sup>24</sup> Cf ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie* 30-34.

<sup>25</sup> Cf *ivi* 83.

<sup>26</sup> BERTOLINI Piero, *L'educazione interculturale: riflessioni pedagogiche*, in *Noi e gli altri in una scuola interculturale*, N° monografico di *Scuola Viva* 27(1991)4, 43. Cf anche MONTANI, *Filosofia della cultura* 47-48.

<sup>27</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Sono di fronte a voi come testimone della dignità dell'uomo*, in *L'Osservatore Romano* del 6 ottobre 1995, 7.

<sup>28</sup> Cf FERMOSE ESTÉBANEZ Paciano in Id. (a cura di), *Educación intercultural: la*

vo con le altre culture che, pur nella loro autonomia, sono destinate a «generare una convivenza in un sistema di appartenenza insieme “comune” e “distinto”». <sup>29</sup>

In questo senso si può dire che ogni cultura è ricca e povera insieme: *ricca* quando esprime se stessa senza tradire la propria autenticità, valorizzando le proprie potenzialità e aprendosi ai contributi delle altre culture; *povera* quando si chiude o teme l'incontro-scontro con altri orizzonti culturali o quando cerca di dominare e di ridurre la pluralità a uniformità. <sup>30</sup>

È comprensibile pertanto che le culture, ponendosi in relazione con le altre, possano acquistare elementi nuovi e perderne altri, ma questo movimento, come sostiene L. Secco, è senz'altro preferibile alla staticità che le rende comunicabili e dunque destinate all'isolamento e alla ghettizzazione. <sup>31</sup> Di qui la sottolineatura della necessità di passare «dal culturale all'interculturale» e di superare l'etnocentrismo. <sup>32</sup>

Da tutto questo ci pare emerga chiara l'idea che *cultura*, *culture* e *interculturale* sono termini strettamente legati tra di loro e che una cultura non può definirsi e svilupparsi se non nella coscienza delle altre culture. Anzi, l'*interculturale*, come osserva Dupront, è garanzia dell'esistenza e chiave di comprensione profonda delle culture, comprensione che va molto al di là della loro semplice conoscenza. <sup>33</sup>

Ma la connotazione «plurale» di cultura porta all'affermazione che un individuo non è mai familiare con il *tutto* della cultura alla quale partecipa

*Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea 1992, 15-19; DE NATALE Maria Luisa, *Cultura, intercultura e innovazione educativa*, in ORLANDO Vito (a cura di), *Educazione innovazione sviluppo*. Atti del IV Convegno Pedagogico (Università degli Studi di Salerno 1991), Bari, Levante 1992, 104; PARENTI ENZO, *La cultura e le scuole tedesche di fronte alla sfida multiculturale*. Relazione registrata al Corso Nazionale organizzato dall'Editrice La Scuola e svoltosi nel 1992 su: *L'educazione interculturale*, Roma 1992.

<sup>29</sup> AGAZZI Aldo, *Pedagogia e interculturalità planetaria. (Utopia o illuminismo? L'uomo realtà antinomica e dialettica. Culture e cultura)*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 99.

<sup>30</sup> Cf RIZZI Felice, *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola 1992, 79s.

<sup>31</sup> Cf SECCO Luigi, *Educazione alla intercultura in emigrazione*, in AA.VV., *Intercultura tra pedagogia e politica*, Verona, Ed. Morelli 1987, 29.

<sup>32</sup> Cf CASI-UO, *Du culturel à l'interculturel*, Bruxelles, [s.e.] 1991; PREISWERK R. - PERROT D., *Ethnocentrisme et histoire. L'Afrique, l'Amerique et l'Asie dans les manuels occidentaux*, Paris, Éditions Anthropos 1975.

<sup>33</sup> Cf DUPRONT Alphonse, *De L'interculturel: approches et perspectives*, in UNESCO, *Introduction aux études* 203.

ma che quest'ultima va *relativizzata* in rapporto all'esistenza di altre culture, quindi di altri sottogruppi all'interno della società globale.<sup>34</sup> Relativizzare la propria cultura non significa affermare il relativismo.

### 1.1.2. Rischio del «relativismo culturale»

Tutti gli Autori che hanno affrontato in modo sistematico il tema dell'educazione interculturale, ritengono indispensabile non ignorare, tra le categorie concettuali di base di questo discorso, i rischi che il «relativismo culturale» porta con sé.

Essi affermano che riconoscere la *pluralità delle culture* significa anche *riconoscere la diversità* che le caratterizza e quindi il fatto che esse non possono essere considerate in modo egualitario o interscambiabile perché ogni cultura ha la sua originalità in quanto espressione del progetto sociale proprio di un determinato momento storico. La cultura, infatti, «non è costituita da un insieme di dati sempre identici ma da *un insieme di dati perennemente aperti*, suscettibili di trasformazione».<sup>35</sup>

Questo, però, non significa difesa del *relativismo culturale* in senso assoluto. Camilleri nel suo studio afferma l'importanza di porre attenzione all'insidia di un tale orientamento. Egli sostiene che, se da una parte la prospettiva dell'antropologia culturale contribuisce alla eliminazione dell'ostacolo maggiore per una educazione interculturale, ossia quello della gerarchizzazione delle culture, tuttavia, in ambito pedagogico, questa prospettiva *rischia di cadere nel relativismo* che è ben diverso dal riconoscimento della pluralità delle culture. Il relativismo, infatti, tende a ricondurre tutte le culture ad un unico *standard* considerato neutro ed oggettivo, ad una equivalenza e ad una omologazione che, anziché favorire la loro interazione, crea barriere perché rende le culture prigioniere dei propri tratti distintivi,<sup>36</sup> le sacralizza o le assolutizza, ammettendo come valide e accet-

<sup>34</sup> Cf GOBBO Francesca, *Radici e frontiere. Contributo all'analisi del discorso pedagogico interculturale*, Padova, Alfasessanta 1992, 59s.

<sup>35</sup> DURINO ALLEGRA Alessandra, *Verso una scuola interculturale*, Firenze, La Nuova Italia 1993, 12. Corsivo nostro.

<sup>36</sup> Cf CAMILLERI, *Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour la formation par l'éducation interculturelle*, in OUELLET Fernand, *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture 1988, 565-592. Alle medesime conclusioni giunge anche POLETTI Fulvio, *L'educazione interculturale. Una nuova frontiera per la pedagogia*, in ID. (a cura di), *L'educazione interculturale*, Firenze, La Nuova Italia 1992, 140-144.

tabili tutte le loro espressioni indistintamente. Il pluralismo, invece, non deve significare relativismo, né livellamento.<sup>37</sup>

È importante infatti chiederci: tutti gli aspetti di una cultura sono realmente valorizzabili? Che cosa avviene quando dei contenuti culturali diversi sono in forte contrasto con quelli della nostra propria cultura?

Affermare il rispetto delle culture non significa affermarne l'uguaglianza sul piano del loro valore per l'uomo. Tale rispetto, infatti, non deve escludere *a priori* la coscienza che in ogni cultura possono anche esistere degli elementi sui quali è possibile esercitare un criterio di giudizio che abbia per riferimento i valori fondamentali dell'uomo e della vita.<sup>38</sup>

Abdallah-Preteceille analizza in maniera particolareggiata questo concetto ritenendolo uno degli scogli dell'approccio interculturale e un derivato del determinismo, mentre il discorso interculturale, come l'Autrice sostiene, non si iscrive in una visione deterministica, ma resta a livello di interrogativo, di rimessa in questione permanente delle sue proposizioni. Il rispetto assoluto, eretto a norma, e dunque l'accettazione di tutte le forme culturali, anche di quelle che sono incompatibili con le proprie convinzioni, porta al verificarsi di ciò che l'Autrice definisce una «giustapposizione nell'incomunicabilità».<sup>39</sup>

Anche la Callari Galli, come Abdallah-Preteceille e Camilleri, sottolinea la validità di una simile posizione la quale, a suo avviso, permette di prendere le mosse contro un razzismo culturale che, insinuandosi in modo quasi «vellutato» nella mentalità comune, vorrebbe convincere dell'assurdità e della ingenuità della pretesa di compatibilità tra diversi. Infatti, un grado

<sup>37</sup> Lo studioso francese C. Clanet, invece, utilizza il termine «relativismo culturale», in modo positivo, ossia come condizione che rende possibile il dialogo interculturale. Egli infatti, contro le ideologie universaliste o di livellamento culturale, fortemente etnocentriche, ritiene che le concezioni relativiste favoriscano lo sviluppo dell'identità culturale secondo le proprie forze, quindi esaltando ogni cultura per se stessa (cf CLANET Claude, *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, vol. I, Toulouse, Université di Toulouse/Le Mirail 1986, 730s; ID., *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail 1990, 36-57).

<sup>38</sup> Cf ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie* 100-104; MOSCATO, *Intercultura*, ID. (a cura di), *Regioni d'Europa* I, 23s. Le due Autrici osservano ripetutamente che una cultura è vera nella misura in cui favorisce la crescita umana della persona e la aiuta a trascendere i confini della sua identità nazionale.

<sup>39</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie* 102. L'espressione «accoglienza dell'altro» deve essere intesa come un imperativo educativo, cioè come riconoscimento della pari dignità ontologica dell'altro in quanto uomo.

eccessivo di relativismo – quello assoluto, radicale – può condurre a ritenere inutile ogni sforzo per cercare di evidenziare le analogie che uniscono, le somiglianze, ciò che in qualche modo accomuna diversi orizzonti culturali, ossia il senso di un *universale*, non astrattamente inteso, ma che trova continuamente il suo punto di verifica nell'incontro con le diversità.<sup>40</sup>

A. Bausola si chiede se sia possibile «per un dialogo tra le culture, che non voglia imporre una tra di esse alle altre, ma cerchi reciproche aperture, integrazioni e scambi, dichiarare l'equipollenza di tutte le culture e il rispetto pieno di ciascuna di esse»,<sup>41</sup> ed è del parere che le culture stesse riconoscano, e debbano riconoscere, i valori universali ed aprirsi alle novità dei valori oggettivi.

M. Montani che, sulla linea di G. Cottier, ha approfondito questo tema dal punto di vista filosofico, afferma sia la pluralità delle culture ritenendola come «un guadagno per l'umanità»,<sup>42</sup> sia il carattere *tendenzialmente universale* di ogni cultura insito nella stessa natura dell'uomo, sia anche, e di conseguenza, la possibilità di parlare di una cultura *oggettiva* di carattere universale: «*Cultura particolare* [...] significa il luogo concreto della realizzazione della *cultura* e al tempo stesso circoscrive una realtà sociale, prodotta dall'uomo, che porta e palesa i limiti inerenti a tale effettuazione, poiché nessuna *cultura particolare* basta da sola a tradurre in atto tutte le potenzialità umane. Una singola cultura non esaurisce la totalità del reale. *Ogni singola cultura* sarà, dunque, una realizzazione limitata (più o meno riuscita) della *cultura*; sarà uno dei modi possibili (mai esaustivo) di concretizzare la natura umana». <sup>43</sup> È quanto dire che i valori essenziali della vita umana non sono tutti presenti in una sola cultura e che tutte le culture, in quanto prodotto umano, sono bisognose di una sana «relativizzazione» (non relativismo culturale), una delle condizioni di partenza per il dialogo interculturale.

<sup>40</sup> Cf CALLARI GALLI, *Per un'educazione*, in AA.VV., *Dalla tolleranza* 325s; SANTERINI, *L'educazione tra diversità e universalismo*. Relazione registrata al Congresso su: *Educazione e culture*, Roma 1993.

<sup>41</sup> BAUSOLA Adriano, *Per una convivenza tra i popoli oltre il razzismo e l'intolleranza*, in *Vita e Pensiero* 75(1992)10, 657.

<sup>42</sup> COTTIER G., *La culture du point de vue de l'anthropologie chrétienne*, manoscritto per la «Commissio Theologica Internationalis», Roma 1987, 15 cit. tradotto in MONTANI Mario, *Filosofia della cultura. Problemi e prospettive*, Roma, LAS 1991, 213s.

<sup>43</sup> MONTANI, *Filosofia* 213. Montani parla di *limiti* e di *ambivalenze* delle culture, dovuti alla finitudine dello stesso uomo (cf *ivi* 120-121).

Così concepite, «le varie culture, in linea di principio, non saranno impermeabili fra loro. Ed infatti – osserva ancora Montani – la storia ci conferma una quantità di esempi di comunicazione tra le culture, di scambi, di processi o di fecondazione reciproca. Perciò il fatto della *comunicazione delle culture* testimonia, a suo modo, l'apertura all'universalità iscritta nelle singole culture». <sup>44</sup>

Possiamo affermare che il concetto di «cultura» con queste sue caratteristiche, sopra evidenziate, è accettato nell'ambito pedagogico interculturale in cui la cultura è considerata fondamentale per i processi di maturazione della persona: l'uomo cresce attraverso la cultura e come soggetto culturale.

## 1.2. *Concetto di identità culturale*

Accanto e strettamente legata alla nozione di cultura, si colloca, secondo gli Autori impegnati nella riflessione interculturale, quella di *identità personale e culturale*,<sup>45</sup> condizione imprescindibile per l'affermazione dell'educazione interculturale.

Realizzare un *dialogo interculturale* richiede che ciascuno sia cosciente di essere portatore di una cultura e si apra, senza pregiudizi, all'incontro e al confronto con le altre culture.

Nel tentativo di definire il concetto di *identità culturale*, Perotti afferma che esso copre fondamentalmente due significati molto importanti: uno di carattere *psicologico* riguardante la *percezione* di sé e del proprio esistere come persona in relazione ad altre persone; percezione pertanto non solamente *soggettiva* o individuale ma anche *collettiva*, relazionale cioè implicante un riconoscimento da parte degli altri. L'aggettivo «culturale», invece, viene usato per indicare un significato più tipicamente *sociologico*, come *un insieme di norme comportamentali di costumi, di linguaggi, di attitudini che uniscono e diversificano i gruppi umani e che confluiscono nella costruzione dell'identità personale di ogni membro del gruppo*.<sup>46</sup>

<sup>44</sup> *Ivi* 214.

<sup>45</sup> Benché nel discorso interculturale il concetto di «identità culturale» sia sovente riportato a quello di «identità etnica», tuttavia quest'ultimo è da intendersi in una accezione molto più ristretta. Infatti, esso fa riferimento ad una storia o ad una origine comune simbolizzata da un'eredità comune, ma che non copre se non un frammento della cultura di un gruppo (cf PEROTTI, *Petit lexique* 73).

<sup>46</sup> Cf PEROTTI, *Petit lexique* 72; RIZZI, *Educazione e società* 64s. Cf anche TESSA-

Una nozione, dunque, che come quella di cultura, si appoggia su fattori *oggettivi* – l'eredità storica, la lingua, le tradizioni – e su elementi *soggettivi* che si inscrivono nella coscienza dei membri di un gruppo.<sup>47</sup>

L'identità culturale, però, non è disgiunta dall'identità globale dell'individuo che costituisce una costellazione di più significati particolari e di tante istanze culturali distinte. Anzi, il concetto di *identità* è fondamentale per il nostro discorso: «occorre partire dall'identità personale per giungere a chiarire l'identità socio-culturale».<sup>48</sup>

Baldassarre, e insieme a lui anche altri Autori, avvertono del rischio, a volte, di pensare che l'identità possa tagliarsi a fette: identità culturale, sociale, linguistica, religiosa, ecc. Un simile approccio a compartimenti stagni porta a considerare l'identità come una entità cristallizzata mentre si tratta di una realtà in costruzione.<sup>49</sup>

L'identità di ogni persona è la sintesi di molte esperienze di appartenenza e di realtà culturali diverse; mai installata, mai completata una volta per tutte. Legata alla persona, al tempo, al sociale, l'identità culturale è, paradossalmente, come afferma anche la Abdallah-Pretceille, stabile e allo stesso tempo dinamica, costante e in continua evoluzione e si realizza secondo le due dimensioni sincronica e diacronica.<sup>50</sup>

Qui si innesta, a nostro avviso, la considerazione da parte degli Autori, del fatto che ogni persona tanto più è consapevole del significato della propria cultura, tanto più è in grado di percepire efficacemente la realtà, di riconoscere la *diversità* e la *complementarità delle ricchezze culturali*.

Tutto questo ci mette di fronte, più che ad una pedagogia della cultura, a una «pedagogia dell'essere»,<sup>51</sup> in quanto *la persona viene prima della cultura*. È questa l'unica posizione che permette di affrontare il discorso sull'interculturalità: *puntare più sul soggetto* che sulla cultura del gruppo

RIN Nicoletta, *Identità*, in DEMARCHI - ELLENA - CATTARINUSI (a cura di), *Nuovo Dizionario di Sociologia 1970-1975*.

<sup>47</sup> Cf LADMIRAL Jean René - LIPIANSKY Edmond Marc, *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin 1989, 9s.

<sup>48</sup> SECCO, *Pedagogia interculturale* 40.

<sup>49</sup> Cf BALDASSARRE, *La dinamica dell'interazione*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 106s; FILTZINGER, *Interculturalità come principio educativo per una società multiculturale*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso una educazione* 69-72.

<sup>50</sup> Cf ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie* 51.

<sup>51</sup> SECCO, *Pedagogia interculturale* 35.41-43; ID., *Educazione alla intercultura* 25. Cf anche ID., *La pedagogia interculturale secondo un'esperienza decennale di riflessione e di interscambi europei*, in FINAZZI SARTOR Rosetta (a cura di), *Incontri pedagogici*, Padova, Liviana 1991, 149s.

di appartenenza.

In proposito ci sembra eloquente l'affermazione di L. Secco: «Quando il soggetto scopre, costruisce e rafforza la sua identità senza legame incondizionato alla cultura che gli è servita per la sua formazione, sarà in grado di crescere su se stesso, secondo un suo progetto (identità), [ma sarà anche] aperto alla comprensione di altre culture e a mettersi in dialogo con esse». <sup>52</sup>

Ancora una volta, dunque, è affermato il *carattere plurale* dell'identità, la sua *instabilità*, cioè la suscettibilità di cambiamento che garantisce il dinamismo personale e sociale e la possibilità di essere «elemento strategico nella negoziazione con l'altro» <sup>53</sup> come costitutivo dell'identità stessa.

### 1.2.1. *Dialettica identità/alterità*

Il discorso sull'identità apre alla presa in esame di alcune antinomie che caratterizzano la riflessione su tale tematica e più precisamente quelle riguardanti la dialettica *identità/alterità*. <sup>54</sup>

Secondo la Abdallah-Pretceille che, più di ogni altro Autore, si è soffermata su alcune assi o prospettive che convergono nella costruzione dell'interculturale, privilegiando un approccio soggettivista al concetto di cultura non si vuole trascurare la sottolineatura della sua dimensione sociale. Anzi, crede che «questa intrusione del sociale unisce l'individuale e il collettivo e favorisce l'emergere della nozione di relatività costruita sulla reciprocità delle prospettive». <sup>55</sup> Il richiamo all'identità è, infatti, sempre richiamo alla presenza dell'altro da sé, in una interdipendenza che non è annullabile perché costitutiva di ogni identità singolare specifica. Come sostiene Abou, l'identità culturale «è una dialettica vivente tra sé e l'altro, dove il sé è tanto più sé quanto più è aperto all'altro» <sup>56</sup> e realizza un rapporto con l'alterità.

È illusorio credere, però, che bastino la buona volontà, la tolleranza o la curiosità perché si instauri un'apertura all'alterità, anche se queste atti-

<sup>52</sup> ID., *Pedagogia interculturale*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 41. Dello stesso Autore vedi anche *Riflessioni su un programma di cooperazione interculturale*, in *Rassegna di Pedagogia* 45(1987)1, 30s.

<sup>53</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie* 63. Traduzione nostra.

<sup>54</sup> Cf *ivi* 47s; LADMIRAL-LIPIANSKY, *La communication* 119-133.

<sup>55</sup> ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie* 47. Traduzione nostra.

<sup>56</sup> ABOU S., *L'identité culturelle: relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Anthropos 1981, 44. Traduzione nostra.

tudini possono costituire il punto di partenza.<sup>57</sup> Ogni tentativo di entrare in comunicazione autentica con l'altro e quindi anche con le culture «altre», suppone il *reciproco riconoscimento dell'altro come simile e come diverso* e quindi l'accettazione della relativizzazione del proprio sistema di valori, un «decentramento» dal proprio punto di vista, dalla propria appartenenza culturale per disporsi all'ascolto senza costringere le altre culture a «giocare in trasferta»,<sup>58</sup> come afferma Montani.

Scrivendo Dupront in proposito che da secoli l'umanità si definisce attraverso l'identità, ma ora «stiamo entrando in un tempo in cui il raggiungimento dell'unità passa attraverso il riconoscimento e l'accoglienza della diversità».<sup>59</sup> Una diversità che non è ostacolo alla comunicazione ma stimolo e arricchimento per essa.<sup>60</sup>

Questa dialettica dell'identità e dell'alterità che segna sia la persona che la cultura, evidenzia la presenza di un legame inter-personale e inter-sociale per effetto del quale persone e culture, pur rimanendo fedeli alla propria identità, interagiscono in modo creativo e dinamico.

Non ha torto, perciò, Montani quando rileva, con lucida convinzione: solo *identità che si coniugano con alterità* riusciranno a dare un senso autentico a quel dialogo e a quel confronto sui valori universali nei quali ogni uomo si riconosce.<sup>61</sup>

<sup>57</sup> Cf LADMIRAL-LIPIANSKY, *La communication* 135-141. L'Autore osserva in proposito che i pericoli dell'*etnocentrismo*, che fa privilegiare i valori della propria cultura, dei *pregiudizi* e degli *stereotipi* che si riflettono nelle relazioni e dell'*esotismo* che trasforma l'alterità culturale in spettacolo, sono sempre in agguato.

<sup>58</sup> MONTANI Mario, *L'universalismo culturale: identità che si coniugano con alterità*, in *Orientamenti Pedagogici* 35(1991)2, 520; ID., *Filosofia* 211-224.

<sup>59</sup> DUPRONT Alphonse, *L'acculturazione. Per un nuovo rapporto tra ricerca storica e scienze umane* [De l'acculturation, in *Rapports. I. Grands thèmes*, Horn-Wien 1965], Torino, Einaudi 1966<sup>5</sup>, 67.

<sup>60</sup> Cf LADMIRAL-LIPIANSKY, *La communication* 142-144. L'Autore sostiene l'importanza di oltrepassare lo stadio estetico dell'*esotismo* dove l'alterità è valorizzata, ma unicamente come oggetto di curiosità, di desiderio.

<sup>61</sup> Cf MONTANI, *L'universalismo* 519s. «Non si tratta – afferma Secco – di identificare l'altro racchiudendolo in una rete di significati, né di stabilire una serie di comparazioni. L'attenzione dovrà essere, invece, posta sui rapporti che l'«io» (individuale e collettivo) intrattiene con l'«altro» piuttosto che sull'altro propriamente detto. È in gioco un rapporto dinamico tra entità che si danno reciprocamente un senso» (SECCO, *L'interculturalità e il problema pedagogico*, in MACCHIETTI Sira Serenella [a cura di], *Verso un'educazione interculturale* = Quaderni IRRSAE Toscana 1992, 55). Anche Ianni sottolinea la necessità di considerare l'*altro* come «una componente fondamentale del nostro esistere», come «l'*alter ego* della nostra identità,

1.2.2. *Dialettica universalità/diversità*

Dato che l'identità affonda le sue radici nella dialettica tra sé e l'altro da sé, essa rinvia parallelamente, secondo la Abdallah-Pretceille, ad un'altra antinomia, ossia a quella riguardante il rapporto tra *universalità/diversità* nella quale la *negazione della diversità* porta a privilegiare un discorso identitario e dunque un universalismo che può assumere i tratti dell'ideologia; mentre l'*accentuazione della diversità* contribuisce a rinchiodare gli altri in una alterità insormontabile.<sup>62</sup>

La rivendicazione del «diritto alla differenza» rischia, infatti, di portare ad una *eticizzazione delle culture*, ossia a stigmatizzarle producendone la separazione: *noi* da una parte e *loro* dall'altra.<sup>63</sup>

Non solo. Se da una parte, il riconoscimento della diversità si oppone ad una concezione omologante delle culture, dall'altra la focalizzazione sulla diversità può anche diventare, secondo l'Autrice, una strategia per legittimare un potere, un dominio proprio perché molto spesso il riconoscimento di tale diversità significa la considerazione dell'altro come inferiore o mancante di qualcosa rispetto a sé.<sup>64</sup>

*Diversità e universalità*, invece, sono strettamente legate e si inscrivono in una prospettiva dinamica qual è appunto la realtà umana il cui valore è universale proprio perché contempla al suo interno la diversità. Scrive il noto pedagogista Aldo Agazzi in proposito: «si è “diversi” [...] per il fatto di essere degli unici, ossia dei dotati ciascuno [...] della propria identità, e perciò stesso anche “diversi” dagli altri, da ogni altro».<sup>65</sup> Si tratta, perciò, di sottolineare quello che ogni uomo e ogni cultura hanno in comune e di porre le premesse sull'universale passando attraverso la diversità che è dentro ogni vita, ogni persona. Dunque, si tratta di coniugare «universalità e differenze», come afferma Clanet.<sup>66</sup>

[...], il partner che legittima la stessa interculturalità come condizione necessaria all'*humanitas*» (IANNI Giuseppe, *Dalla multiethnicità all'interculturalità*, in *Cultura e Educazione* 6[1993]1, 40).

<sup>62</sup> Cf ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie* 73-75.

<sup>63</sup> Cf *ivi* 75s; SANTERINI, *L'educazione tra diversità e universalismo*. Relazione registrata al Convegno su: *Educazione e culture* (Roma 1993).

<sup>64</sup> Cf ABDALLAH-PRETCEILLE, *Vers une pédagogie* 77.

<sup>65</sup> AGAZZI Aldo, *Pedagogia e interculturalità*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 94.

<sup>66</sup> CLANET, *L'interculturel* [1990] 102-106.

È grazie a questa nozione di universalità che è possibile trascendere i confini di ciascun orizzonte culturale e che permette di fondare una pedagogia e una didattica interculturale.<sup>67</sup>

Gli studiosi dell'educazione interculturale sono ormai concordi nel ritenere che la cultura e le culture non sono da assumere in modo assoluto – né bisogna attribuire loro dei giudizi di valore stabilendo delle graduatorie – ma come *dati valoriali strettamente legati alla soggettività dell'uomo*. È convinzione comune che un effettivo dialogo interculturale *può muovere solo dalla consapevolezza della propria identità personale e culturale*, e che l'*apertura ai valori* che sono presenti nelle altre culture, *non distrugge la propria cultura* di appartenenza ma *costituisce la premessa per un cammino di riappropriazione e valorizzazione della medesima*.

In questo contesto si comprende perché l'educazione interculturale venga considerata sia come educazione alla comprensione internazionale, come è il caso soprattutto dell'UNESCO, sia come rispetto e promozione dell'identità culturale e della comunicazione tra le culture, sia anche come educazione al dialogo, alla diversità, al confronto, alla valorizzazione reciproca delle culture.

### 1.3. «Intercultura» o «interculturalità»?

L'uso del termine «intercultura» non è raro. Questo termine, infatti, è stato usato ampiamente durante il XXX Convegno di Scholé (1991),<sup>68</sup> sia dai relatori, sia da parte di parecchi partecipanti che hanno offerto un loro intervento scritto. Ciò appare negli stessi titoli dei contributi di Vico, Brianda, De Vivo, Formizzi, Macchietti, Mazzaperlini, Mollo, Viotto.

Il termine viene utilizzato per indicare il «dialogo fra le culture» fondato sulla «cultura dell'essere»,<sup>69</sup> così pure come indicativo del fenomeno «nuovo» ed «epocale» delle migrazioni che coinvolge la comunità internazionale, nei suoi diversi aspetti, la quale è sollecitata ad attuare concretamente la *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948,<sup>70</sup> o ancora per indicare la «coscienza interplanetaria» (Visalberghi 1985), il «confron-

<sup>67</sup> Cf MOSCATO, *Interculturale, Pedagogia/educazione* 6126; GOBBO, *Radici e frontiere* 65.

<sup>68</sup> Cf AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Brescia, La Scuola 1992.

<sup>69</sup> SECCO Luigi, *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, in *Ivi* 43-46.

<sup>70</sup> Cf VICO Giuseppe, *L'intercultura e i suoi problemi educativi*, in *Ivi* 51-68.

to con culture diverse dalla propria». <sup>71</sup>

Allo stesso modo, con significati analoghi, si utilizza di frequente il termine «interculturalità», in realtà più accreditato rispetto al precedente. Basta vedere i titoli di molte pubblicazioni sull'argomento.

Circa questi due termini sembra plausibile la chiarificazione offerta da Zanniello. Questi, nel suo libro intitolato *Interculturalità nella scuola*, opera una precisa scelta di campo nel tracciare le coordinate che definiscono l'interculturale. Innanzitutto egli opta decisamente per il termine di *interculturalità* piuttosto che per quello di *intercultura* in quanto non è pensabile un'intercultura intesa come il risultato dell'integrazione di più culture perché in questo caso ci si troverebbe davanti alla nascita di una nuova cultura, la quale non potrebbe essere qualificabile come «inter». Egli osserva che se concretamente non interagiscono delle culture ma *delle persone* che sono portatrici di esperienze culturali differenti, <sup>72</sup> è necessario che per convivere pacificamente e arricchirsi reciprocamente, in tali persone vengano promossi degli *atteggiamenti interculturali* che costituiscono nel loro insieme la *interculturalità*.

Con tale termine (interculturalità), alla cui base, come abbiamo visto, sta un motivo eminentemente pedagogico, si vuole esprimere una *finalità comune all'educazione intellettuale, morale e sociale*. A questo riguardo, infatti, Zanniello afferma che «alla meta socialmente auspicabile della convivenza pacifica [...] si può giungere con una educazione intellettuale, morale e sociale intenzionalmente di tipo interculturale per tutti, intendendo la "interculturalità" come la sintesi di tre finalità educative». <sup>73</sup> Da parte degli altri studiosi l'interculturalità viene considerata come «principio educativo per una società multiculturale», <sup>74</sup> come «una prospettiva alla cui messa a punto concorrono diverse discipline», <sup>75</sup> come «una categoria *programmatica, politica, pedagogica* che propone e programma l'interazione

<sup>71</sup> BRIANDA Giovanni, *Condizioni per una trasformazione della personalità attraverso l'intercultura*, in *Ivi* 122-125.

<sup>72</sup> Cf ZANNIELLO Giuseppe, *I problemi scolastici del «rientro»*, in *Id.* (a cura di), *Interculturalità nella scuola*, Brescia, La Scuola 1992, 57s.

<sup>73</sup> *Id.*, *Interculturalità e mondo del lavoro*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 149.

<sup>74</sup> FILTZINGER Otto, *Interculturalità come principio educativo*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Ricerche IRRSAE Toscana*, Firenze 1992, 64.

<sup>75</sup> CORRADINI Luciano, *Considerazioni conclusive*, in MPI, *Migrazioni e società multiculturale*. Atti del Convegno a Punta Ala (GR), Roma, MPI 1992, 361.

attiva tra le culture».<sup>76</sup>

In questa prospettiva, il termine «*interculturale*» esprime sia il tipo di approccio culturale educativo-didattico indispensabile, sia la condizione e meta socialmente desiderabile, cioè un'autentica convivenza umana di gruppi e di persone portatori di culture diverse.

L'«*interculturalismo*» allora può indicare l'«intenzione interattiva di culture diverse»<sup>77</sup>, quindi la volontà di una valorizzazione effettiva delle culture.

Infine, vanno chiariti anche altri termini connessi con quelli sopra analizzati quali ad esempio «*transculturala*» o «*transculturale*» o «*transculturalità*».

I termini «*transculturalità*» e «*transculturale*», in modo analogo al termine «*transdisciplinarietà*», avente lo stesso prefisso ed essendo indicativo del massimo livello della sintesi interdisciplinare,<sup>78</sup> vengono usati per indicare «un processo trasformativo-evolutivo» – non coatto – delle culture nel loro reciproco impatto, quindi «la caratteristica trasversalità dei fenomeni di cambiamento, che di norma interessano tutti i gruppi minoritari e anche la società cosiddetta “egemone”».<sup>79</sup> Sarebbe, invece, poco corretto parlare di «*transculturala*» come lo è per il termine «*interculturala*».

#### 1.4. «*Educazione multiculturale*» o «*educazione interculturale*»?

L'uso continuo dell'espressione «*educazione multiculturale*» ha contri-

<sup>76</sup> SERIO Giuseppe, *Per una scuola costituente* 30.

<sup>77</sup> FOLTZINGER, *Interculturalità* 64.

<sup>78</sup> La transculturalità, per qualcuno, assume un significato altamente positivo. A.M. Bouvy, ad es. afferma: «La transculturalità non è orizzontale, non è semplicemente un passaggio giustapposto da una cultura all'altra, ma una vera e propria sintesi che è spossante tentare» (BOUVY Anne Marie, *Le «culture» nelle Scuole Europee. Giustapposizione od interazione?*, in *I Problemi della Pedagogia* 25[1979]2-3, 304). Ma, a differenza della transdisciplinarietà, la transculturalità non sempre indica l'aspetto solo qualitativamente positivo, giacché, come sostiene Moscato, «sono definibili “fenomeni transculturali” in senso lato tutte quelle situazioni sociali in cui si determinano forme di contatto prolungato fra gruppi culturali diversi, ed in cui quindi si innestano meccanismi di contaminazione, integrazione e conflitto socio-culturale, e per conseguenza si registrano anche importanti modifiche nei contenuti e negli stili educativi dei diversi gruppi interessati» (MOSCATO, *Emigrazione e ritorno: problemi di identità giovanile*, in ZANNIELLO, *Interculturalità nella scuola* 98).

<sup>79</sup> *L.cit.*

buito a popolarizzarla, per cui alcuni Autori optano per la sua utilizzazione al posto di «educazione interculturale». <sup>80</sup> È soprattutto prevalso nella letteratura in lingua inglese l'uso più frequente dell'espressione «multicultural education» a preferenza dell'«intercultural education». <sup>81</sup>

Alcuni studiosi, addirittura, avanzano la proposta di non utilizzare più il termine «interculturale» perché secondo la loro esperienza, sotto questa nuova etichetta si possono celare vecchi razzismi. Per loro sarebbe preferibile approfondire in modo nuovo gli ambiti disciplinari tradizionali. <sup>82</sup>

Una prima precisazione del significato dei termini pluri-multi-interculturale appare nei contributi degli studiosi francesi M.Rey (1980), M. Abdallah-Preteceille (1986) e J.R. Ladmiral & E.M. Lipiansky (1989). Secondo questi, il «pluri» e il «multi» indicano semplicemente la constatazione di tipo descrittivo delle situazioni, mentre l'«inter» esprime l'idea di inter-relazione, di rapporti, di scambi e comunicazioni fra culture diverse, dunque un aspetto dinamico – processo e azione – di interazione e di reciprocità che si effettua, in realtà, fra persone piuttosto che tra culture, e, per dirla con M. Rey, «un riferimento, un metodo e una prospettiva d'azione».

<sup>80</sup> Cf in proposito BANKS J.A. - BANKS C.A., *Multicultural education*, Boston (USA), Allyn & Bacon 1989. I due Autori osservano che è sempre più necessario introdurre il tema dell'educazione multiculturale nella scuola, il cui fine è «aiutare tutti gli studenti a sviluppare attitudini più positive verso i differenti gruppi culturali, razziali, etnici e religiosi» (*Ivi* 20. Traduzione nostra). Il termine «multiculturale» viene posto in opposizione a tentativi di integrazione poco rispettosi della diversità e della convivenza pacifica di etnie diverse sullo stesso territorio nazionale. A tal riguardo vedi anche BENNETT C.J., *Comprehensive multicultural education*, Boston (USA), Allyn & Bacon 1990<sup>2</sup>. Alcune istituzioni americane, per far fronte all'esigenza di migliorare la formazione degli insegnanti che operano in classi urbane multiculturali, hanno avviato alcuni programmi innovativi di formazione che prevedono anche esperienze dirette sul campo. Tali programmi sono stati raccolti nel volume di GOLLNICK Donna (a cura di), *Multicultural teacher education. Case studies of thirteen programs*, vol. II, [s.l.], [s.e.] [s.d.]. A questo proposito anche la Gobbo nel suo libro ha riservato un capitolo alla trattazione della multiculturalità e dell'educazione multiculturale negli Stati Uniti (cf GOBBO, *Radici e frontiere* 67-132).

<sup>81</sup> Come viene riportato in Bibliografia, tra le pubblicazioni in lingua inglese con questa espressione si trovano quelle di: Gold (1977), Grant (1977, 1986, 1992), Cole (1984), Gibson (1984), Samuda e coll.(1984), Lynch (1986, 1992), Banks - Lynch (1986), Modgil e coll.(1986), Sleeter - Grant (1987), Sleeter (1988), Banks - McGee Banks (1989), Bennett (1990<sup>2</sup>), Estebe (1992), Nieto (1992), May (1994), Patel (1994); in lingua spagnola sono di Jordán Sierra (1992), Quintana Cabanas (1992), Garcia Castaño e coll.(1993).

<sup>82</sup> Cf BASTENIER A., *Comme développer de nouveaux rapports intercommunautaires?*, in *Intercultures* (1991)13, 11-28.

Afferma M. Rey: «Chi dice interculturale dice necessariamente, se egli dà tutto il suo senso al prefisso “inter”: interazione, scambio, apertura, reciprocità, solidarietà obiettiva. Dice, anche, dando il suo pieno senso al termine “cultura”, riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche alle quali si riferiscono gli esseri umani, individui o società, nelle loro relazioni con l'altro e nella loro comprensione del mondo, riconoscimento delle loro diversità, riconoscimento delle interazioni che intervengono di volta in volta tra i molteplici registri di una stessa cultura e tra le differenti culture, nello spazio e nel tempo [...]».<sup>83</sup>

A nostro parere la questione terminologica riflette lo sviluppo tumultuoso di un discorso che sta raggiungendo solo in questi anni recenti una sua definizione.

Tra gli studiosi dell'area di lingue neolatine, invece, si raggiunge oggi un accordo quasi unanime nel sostenere che, mentre nell'accezione *multiculturale* o *pluriculturale* si intende situarsi sul piano descrittivo, di accostamento o giustapposizione di culture diverse, nell'*interculturale* sono presenti l'idea e la volontà di una comunicazione e di una interrelazione tra entità che si riconoscono diverse,<sup>84</sup> in modo analogo al concetto di interdisciplinarietà.<sup>85</sup>

Va osservato che l'espressione «educazione multiculturale» può indicare, sia storicamente che metodologicamente, un tipo di approccio, ossia una prospettiva interculturale *con la presenza degli alunni provenienti da di-*

<sup>83</sup> REY Micheline, *Education interculturelle*, in AA.VV., *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entre les cultures. Unesco 1976-1980*, Paris, UNESCO 1980, 140, cit. tradotto in SECCO, *Pedagogia interculturale* 39s. Cf anche ABDALLAH-PRETCEILLE Martine, *Pédagogie interculturelle: bilan et perspectives*, in CLANET (a cura di), *L'interculturel en éducation* 29-30; LIPIANSKY Jean René - Edmond Marc LIPIANSKY, *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin 1989, 10s.

<sup>84</sup> È quanto affermato dallo studioso italiano G. Tassinari: «[...] il concetto di “interculturale” tende [...] a sottolineare l'intento di promuovere rapporti reciproci tra culture diverse [...]. Per questo sembra corretto parlare di un'educazione interculturale nell'ambito di una società multiculturale» (TASSINARI Gastone, *La prospettiva pedagogica. Introduzione*, in Id. - CECCATELLI GURRIERI - GIUSTI [a cura di], *Scuola e società* 175).

Se si parla di «società interculturale», tale espressione contiene un significato di auspicio e di ideale a cui bisogna tendere (cf AA.VV., *Verso una società interculturale*, Bergamo, CELIM 1992).

<sup>85</sup> Cf CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Interdisciplinarietà e ricerca nella scuola. Fondamenti e metodologia*, Roma, CIOFS 1985, 55-103.

*verse culture*. In questo senso tale prospettiva può ritenersi come facente parte dell'educazione interculturale intesa nel suo significato ampio e completo. Di fatto se nell'area anglosassone (USA, Canada, Inghilterra, Australia) prevale l'uso di questa espressione è perché si tratta dei Paesi eminentemente multiculturali.

La riflessione sui paradigmi precedentemente evidenziati costituisce l'orizzonte teorico in cui si muove il discorso sull'educazione interculturale, che sta alla base degli orientamenti attuali della scuola italiana. Per questo abbiamo ritenuto preliminare all'analisi di questi orientamenti la chiarificazione concettuale dei termini chiave, soprattutto quelli di *cultura* e di *identità culturale* e delle loro implicanze a livello educativo-didattico.

## **2. Orientamenti ministeriali per l'educazione interculturale** Il segnalibro non è definito.

Il Ministero della Pubblica Istruzione (MPI) ha emanato parecchie Circolari ministeriali allo scopo di far prendere coscienza alla scuola italiana delle trasformazioni in atto nella società, determinate appunto dalla presenza di immigrati e dall'urgenza di dare una risposta adeguata ai problemi posti da tale situazione. Così pure il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione ha elaborato alcune Pronunce importanti sulla necessità di introdurre l'educazione interculturale nella scuola. Di questi documenti non esistono studi sistematici o letture critiche. Essi, infatti, vengono semplicemente indicati da alcuni Autori come segnali di risposta della scuola al problema dell'interculturalità.<sup>86</sup>

<sup>86</sup> Cf AMATUCCI, *L'ordinamento scolastico italiano. Gli alunni stranieri*, in *Dirigenti Scuola* 10(1991)4, 25-29; ID., *La scuola italiana e l'educazione interculturale*, in AA.VV., *La scuola nella società multi-etnica* 43-59; ID. - TORTORA Raffaele, *L'interculturalità e gli orientamenti dell'amministrazione scolastica*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Prospettive di educazione interculturale*, Roma, Bulzoni 1995, 13-26; CORRADINI Luciano, *Educazione interculturale e progetti ministeriali*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 130-136; MARI Giuseppe, *L'educazione interculturale fra riflessione legislativa e progettualità scolastica*, in *Pedagogia e Vita* 50(1992)5, 80-94; AUGENTI Antonio, *L'educazione interculturale e il ruolo degli insegnanti*, in *Ricerche Didattiche* 42(1990)359-360, 257-259; DURINO ALLEGRA, *Verso una scuola interculturale* 67-72; SERIO, *Per una scuola costituente*, già cit. Durino Allegra riporta nel suo libro due documenti riguardanti l'educazione interculturale, rispettivamente del MPI (C.M. n. 122 del 1992) e della CNPI (prot. n. 3645 del 1992); nel libro di Serio è riportato il testo delle due Pronunce del CNPI.

Il prof. Amatucci è consigliere al MPI ed è stato il responsabile della conduzione del

A partire dal 1989, a più riprese, il MPI ha promosso due iniziative che rappresentano uno spazio operativo concreto all'interno del quale è possibile impostare un intervento educativo di tipo interculturale: «*Progetto Giovani '93*» e «*Progetto Ragazzi 2000*» i cui «*Primi orientamenti*», importanti per il nostro tema, sono stati offerti rispettivamente nel 1989 e nel 1991. Sia il primo, inizialmente denominato *Progetto Giovani '92*, sia il secondo<sup>87</sup> a cui verrà dedicato un paragrafo a parte, provengono dall'Ufficio Studi del MPI, nell'ambito di un servizio per l'educazione alla salute e alla prevenzione delle tossicodipendenze; l'uno è indirizzato alle scuole secondarie superiori e l'altro alle scuole elementari e medie inferiori.

2.1. *L'educazione interculturale nel «Progetto Giovani '93» (C.M. n. 246/1989; n. 114 e n. 327/1990; n. 241/1991)*

Le Circolari che hanno come oggetto specifico il cosiddetto «*Progetto Giovani '93*» sono quattro: a) n. 246 del 15 luglio 1989; b) n. 114 del 27 aprile 1990; c) n. 327 del 30 novembre 1990; d) n. 241 del 2 agosto 1991.<sup>88</sup>

Il *Progetto Giovani*, in prospettiva interculturale, si pone questi obiettivi: a) «star bene con se stessi in un mondo che stia meglio»; b) «star bene con gli altri nella propria cultura e nel dialogo interculturale»; c) «star bene con le istituzioni in un'Europa che conduca verso il mondo».<sup>89</sup>

Merita un'attenzione particolare il 2° obiettivo, quello riguardante l'educazione interculturale che prevede il riconoscimento delle radici cul-

Gruppo di lavoro che ha elaborato le due Circolari in questione, ossia quella del 1989 e del 1990.

<sup>87</sup> Vedi: C.M. n. 240 del 28 agosto 1991 «*Progetto Ragazzi 2000. Primi orientamenti*», in GIANNARELLI Roberto - TRAINITO Giovanni, *Compendio della legislazione sull'istruzione secondaria. Edizione 1992*, Firenze, Le Monnier 1992, 1512-1515.

<sup>88</sup> Per queste Circolari attingiamo dalle seguenti pubblicazioni: a) n. 246 del 15 luglio 1989 «*Progetto Giovani '92. Primi orientamenti*», in *Nuova Secondaria* 7(1989-'90)1, 123s; b) n. 114 del 27 aprile 1990 «*Progetto Giovani: organizzazione territoriale e indicazioni operative*», in *Bollettino Ufficiale del MPI*, parte I, n. 17-18, Roma 1990; c) n. 327 del 30 novembre 1990 «*Progetto Giovani '92*», in GIANNARELLI - TRAINITO, *Compendio* 1504-1506; d) n. 241 del 2 agosto 1991 «*Progetto Giovani '93: documentazione e valutazione circa le iniziative dell'a.s. 1990/'91 e progettazione delle attività dell'a.s.1991/'92*», in GIANNARELLI - TRAINITO, *Compendio* 1506-1512. Queste quattro Circolari sono state firmate rispettivamente dai Ministri Galloni, Mattarella, Bianco e Misasi.

<sup>89</sup> MPI, C.M. n. 246 del 15 luglio 1989, in *Nuova Secondaria* 7(1989-90)1, 124.

turali di ciascuno e il dialogo costruttivo con chi appartiene a culture diverse. In questa Circolare del 1989, infatti, viene contemplato in modo specifico l'obiettivo del dialogo interculturale. Vi si afferma che «lo “star bene” [...] implica il concetto di benessere fisico, psichico e sociale e quindi un'apertura insieme seria e serena sulla realtà»;<sup>90</sup> in tal senso, integrazione in sé e nella propria cultura e apertura agli altri e alle altre culture vanno di pari passo. È da sottolineare il valore formativo del percorso tracciato per il raggiungimento di tale obiettivo.

Tutti i contenuti e i modi della vita scolastica, dalla programmazione curricolare alla gestione dei tempi previsti per le assemblee studentesche sono, secondo il pensiero di Corradini che dei due Progetti in questione è stato il coordinatore, «variazioni di uno “star bene” che si misura non solo sul sentimento di equilibrio funzionale [...], ma sull'impegno a modificare il proprio rapporto col mondo, con gli altri».<sup>91</sup>

In un certo qual modo, viene ad essere messa in maggiore evidenza la connessione che c'è tra identità personale e solidarietà a livello mondiale, tra salute e sviluppo culturale e il fatto che l'educazione interculturale non si riduce solo ad un incontro fisico con gli altri, ma deve fondarsi su un reale «interesse per la conoscenza, per la comunicazione, per la costruzione di “reti” relazionali».<sup>92</sup>

Anche nella Circolare successiva n. 114 del 1990 l'attenzione alla interculturalità è ripresa là dove vengono richiamati gli obiettivi del *Progetto Giovani '93* e la loro *dimensione sociale*, il loro *valore etico e socio-politico*; non solo, ma viene sottolineato anche il *senso di corresponsabilità* per quanto riguarda i destini del singolo e dei gruppi sociali nella prospettiva europea e mondiale.<sup>93</sup>

## 2.2. *L'educazione interculturale come scoperta e valorizzazione delle differenze culturali (C.M. n. 301/1989)*

Dopo circa due mesi dall'emanazione del «Progetto Giovani '92. Primi orientamenti» il MPI ha emanato, l'8 settembre 1989, la Circolare n. 301

<sup>90</sup> *L.cit.*

<sup>91</sup> CORRADINI, *Educazione interculturale*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 134.

<sup>92</sup> *Ivi* 135. Dello stesso Autore vedi anche *La legge 162/'92 e il Progetto Giovani '93 del MPI*, in ID. - PIERETTI Antonio - SERIO Giuseppe (a cura di), *Educazione alla salute tra prevenzione e orientamento*, Cosenza, Pellegrini Editore 1992, 19-36, soprattutto 25-27.

<sup>93</sup> Cf. *C.M. n. 114*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 36(1990)3, 312s.

su «*Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio*»,<sup>94</sup> che si pone di fronte al problema migratorio riconoscendone la portata culturale oltre che la consistenza sociale.

In essa viene rilevata sia l'importanza di affrontare il fenomeno delle migrazioni attraverso una «adeguata conoscenza dei livelli culturali, dei modelli di comportamento, delle condizioni sociali ed economiche dei gruppi immigrati»,<sup>95</sup> sia la necessità di «rendere consapevoli delle opportunità che l'istituzione scolastica offre e delle modalità per fruirne».<sup>96</sup>

La scuola non può rimanere estranea a questo problema, ma anzi, proprio perché riconosce le possibilità culturali che l'immigrazione procura, essa, fa osservare la Circolare, deve *attivare collegamenti con le realtà del territorio*, in particolare nelle zone dove maggiormente si impone questa realtà.

Questa indicazione implica chiaramente l'esigenza di *preparare e qualificare i docenti* sia dal punto di vista culturale che linguistico, perché a loro, come sottolinea bene il documento, è affidato il compito di fare una ricognizione della situazione di partenza dell'immigrato e di elaborare percorsi formativi il più possibile personalizzati.<sup>97</sup>

Ma ciò su cui, a nostro avviso, punta la Circolare, riguarda la questione didattica considerata come fattore determinante sul terreno dell'insegnamento e dell'apprendimento interculturale. Si afferma, infatti, che «ove nella classe siano presenti alunni appartenenti a diversa etnia, la programmazione didattica generale sarà integrata con *progetti specifici che disegnino percorsi individuali di apprendimento*, definiti sulla base delle condizioni di partenza e degli obiettivi che si ritiene possano essere conseguiti da ciascuno di quegli alunni».<sup>98</sup>

Questa affermazione ci sembra particolarmente significativa in quanto riflette le indicazioni offerte dagli studi degli Organismi Internazionali i quali, come abbiamo messo in rilievo nella prima parte, sottolineano l'attenzione che l'istituzione scolastica è chiamata a rivolgere alla *singolarità della persona* dell'immigrato e insieme alla *cultura* di cui è portatore

<sup>94</sup> Vedi C.M. n. 301/1989, in *Bollettino Ufficiale del MPI*, parte I, n. 33-34, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato 1989. L'indicazione delle pagine nelle note successive è riferita alla pubblicazione in *Dirigenti Scuola* 10(1991)4, 38-40.

<sup>95</sup> *L.cit.*

<sup>96</sup> *Ivi* 39.

<sup>97</sup> Cf *ivi* 40.

<sup>98</sup> *L.cit.* Corsivo nostro.

e che richiede quella flessibilità in grado di garantire da una parte la *salvaguardia della cultura originaria* e dall'altra la scoperta, il *riconoscimento* e la *valorizzazione delle differenze culturali*.

La Circolare conclude ribadendo che l'obiettivo educativo di una scuola che si riscopre sempre più multiculturale non può non essere l'*affinamento della sensibilità* per i problemi posti da una tale situazione, sensibilità che, a parer nostro, va molto al di là della semplice presa d'atto notarile del multiculturale, ma si colloca, invece, sul piano di una *maggiore disponibilità e responsabilità educativa* di fronte al *diverso* che entra a far parte del nostro orizzonte. Tutto questo per contribuire a promuovere negli alunni «una coscienza culturale aperta»,<sup>99</sup> ossia consapevole del contributo che le diverse culture apportano alla ricchezza di tutti.

Questa Circolare, dunque, si pone fondamentalmente nella prospettiva dell'educazione che possiamo chiamare «dell'altro» (*Immigrant education*), poiché si occupa principalmente del problema dell'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo.

### 2.3. *L'educazione interculturale come condizione strutturale della società multiculturale (C.M. n. 205/1990)*

Il tema dell'interculturalità viene ripreso in modo più esplicito nella Circolare n. 205 del 26 luglio 1990 su «*La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*».<sup>100</sup>

Se la Circolare n. 301 ha avuto un carattere, per così dire, più interlocutorio, cioè di presa di coscienza dei problemi, questa segnala un'attenzione particolare da parte del MPI, il quale dopo aver fatto tesoro delle esperienze realizzate nelle scuole, ha valutato i problemi più ricorrenti e ha dato delle indicazioni e degli spunti orientativi di carattere pedagogico e didattico che possono essere considerati come un modello comportamentale a cui fare riferimento.

Essa, muovendo dalla consapevolezza della portata numerica del fenomeno migratorio, sottolinea la necessità della costituzione, presso i Provveditorati, di comitati e gruppi di lavoro per le problematiche degli alunni stranieri e dell'opportuno coinvolgimento degli IRSSAE al fine di *ricercare le strategie educativo-didattiche più adeguate ed efficaci e per pro-*

<sup>99</sup> *L.cit.*

<sup>100</sup> Vedi *Bollettino Ufficiale del MPI*, parte I, n. 25-26, Roma 1990. Per il n. delle pagine vedi *Dirigenti Scuola* 10(1991)4, 33-38.

muovere l'aggiornamento degli insegnanti.<sup>101</sup> Suggestisce altresì di operare per un coordinamento con gli Enti Locali al fine di promuovere corsi di lingua e cultura italiana ed esplicita le condizioni e le modalità di ammissione degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo.

In seguito ad una riflessione di natura organizzativa all'interno della scuola, in cui ancora una volta viene riaffermato il tema della *valorizzazione della lingua e della cultura di origine* da attuare *mediante progetti di educazione interculturale validi sia per gli alunni stranieri che per gli alunni italiani*, si giunge a quello che rappresenta il nucleo portante di tutta la Circolare, ossia il problema dell'educazione interculturale propriamente detta,<sup>102</sup> che viene definita come «*condizione strutturale della società multiculturale*» il cui obiettivo primario è la «*promozione delle capacità di convivenza costruttiva in un tessuto culturale e sociale multiforme*».<sup>103</sup>

La scuola, perciò, viene ad assumere, secondo questo documento, il ruolo di *mediatrice* «*fra le diverse culture di cui sono portatori gli alunni: mediazione non riduttiva degli apporti culturali diversi, bensì animatrice – si legge – di un continuo produttivo confronto fra differenti modelli*».<sup>104</sup>

A nostro parere è molto importante questa affermazione che fonda tutto il discorso sulla necessità, per la scuola, di realizzare un'educazione interculturale in una società che si avvia ad essere sempre più multiculturale, educazione che «*avvalora il significato di democrazia, considerato che la "diversità culturale" va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone*».<sup>105</sup>

Motivo di fondo, dunque, dell'educazione interculturale in presenza di alunni stranieri, è il valore di *risorsa* che essi assumono nel contesto scolastico. L'attenzione didattica, in senso stretto però, emerge là dove il documento afferma che «*ogni intervento [...] tende, anche in assenza di alunni stranieri e nella trattazione delle varie discipline, a prevenire il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti delle persone e delle culture e a supera-*

<sup>101</sup> Cf *ivi* 33s.

<sup>102</sup> Cf *ivi* 34-36. All'idea di un'educazione interculturale per tutti, immigrati e autoctoni, era già giunto il Consiglio d'Europa agli inizi degli anni '80 (cf *supra*, Parte Prima, Cap. 2).

<sup>103</sup> *Ivi* 36. Corsivo nostro.

<sup>104</sup> *L.cit.*

<sup>105</sup> *L.cit.* Corsivo nostro. L'educazione interculturale comporta – sottolinea la Circolare – «*non solo l'accettazione ed il rispetto del diverso, ma anche il riconoscimento della sua identità culturale, nella quotidiana ricerca di dialogo, di comprensione e di collaborazione, in una prospettiva di reciproco arricchimento*» (*l.cit.*).

re ogni forma di visione etnocentrica, realizzando un'azione educativa che sostanzia i diritti umani attraverso la comprensione e la cooperazione fra i popoli nella comune aspirazione allo sviluppo e alla pace».<sup>106</sup>

Il contenuto del passo citato appare emblematico in quanto viene a sottolineare che *sia in presenza che in assenza* di alunni «stranieri», la scuola, di ogni ordine e grado e in tutte le sue classi-gruppo, deve farsi *sede significativa di educazione interculturale*, cioè luogo in cui far crescere i valori della solidarietà, del rispetto dell'altro, chiunque egli sia.<sup>107</sup> Implicitamente emerge un concetto di scuola come *ambiente di educazione*, e non soltanto di istruzione, i cui poli di riferimento si trovano proprio in quel comune denominatore che sono i valori universali, ossia i diritti dell'uomo.

Secondo le indicazioni di questa Circolare, dunque, *l'educazione interculturale va realizzata: in una prospettiva di reciproco arricchimento e di educazione ai diritti umani in un processo sia di acculturazione sia di valorizzazione delle culture di appartenenza; in tutte le classi anche in assenza di alunni stranieri; nella trattazione delle varie discipline; prevenendo il formarsi di stereotipi e pregiudizi nei confronti del diverso (persone, culture) e superando ogni forma di visione etnocentrica.*

Quindi, al di là di enunciazioni di principio, frutto di riflessione pedagogica e giuridica, è necessario calare concretamente queste indicazioni attraverso una prassi didattica che faccia leva sull'interculturale in vista della dimensione mondiale dell'insegnamento.<sup>108</sup>

In questo senso l'importanza della professionalità dei docenti, da garantire anche attraverso un *opportuno e sistematico aggiornamento sul tema in questione*, è sottolineata molto nella Circolare la quale fa osservare come non sia facile il compito degli insegnanti che si trovano ad affrontare problemi educativi non indifferenti.

L'intervento ministeriale, infatti, nasce anche dalla preoccupazione di offrire loro delle indicazioni, sia pure a titolo di principio, mentre a volte gli insegnanti vorrebbero suggerimenti didattici pronti per l'uso, di immediata applicazione e con certezza di risultati. Di questa esigenza è cosciente lo stesso documento.<sup>109</sup>

<sup>106</sup> *L. cit.*

<sup>107</sup> È significativa ancora la sottolineatura che «i modelli della "cultura occidentale", ad esempio, non possono essere ritenuti come valori paradigmatici e, perciò, non debbono essere proposti agli alunni come fattori di conformizzazione» (*l.cit.*).

<sup>108</sup> Cf AMATUCCI, *Riflessioni e proposte dell'Ufficio Studi e Programmazione del MPI*, in TASSINARI - CECCATELLI GURRIERI - GIUSTI (a cura di), *Scuola e società* 398.

<sup>109</sup> Cf MPI, *C.M. n. 205*, in *Dirigenti Scuola* 10(1991)4, 37.

Inoltre, la Circolare n. 205 sottolinea il fatto che per parlare effettivamente di educazione interculturale, non basta che gli insegnanti inseriscano l'interculturalità nei curricoli; il vero problema sta, come sostiene a tal proposito anche la Crucillà che si è interessata del problema interculturale nella formazione degli insegnanti, nel «modo di intendere, di impostare e di “fare” educazione [...]. È il “fare scuola” nella sua globalità che deve cambiare essendo cambiata l'utenza scolastica».<sup>110</sup>

Riassumendo, possiamo dire che riguardo alle due Circolari n. 301 del 1989 e n. 205 del 1990, è possibile evidenziare, come osservano anche alcuni Autori, un significativo «salto di qualità», un'evoluzione che si può cogliere dalla variazione stessa dei titoli: da un'attenzione al fenomeno dell'immigrazione e quindi dell'inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo (Circ. n. 301), a una dimensione molto più ampia dell'educazione interculturale per tutti (Circ. n. 205).<sup>111</sup>

In un certo senso si viene ad abbandonare l'obiettivo di una educazione «dell'altro» per assumere come prospettiva l'educazione «con l'altro» in una scuola volta alla promozione della capacità di *convivere costruttivamente con gli altri* attraverso un produttivo confronto fra diverse culture.<sup>112</sup>

Anche per quanto concerne i suggerimenti didattici e le modalità di intervento nella scuola, questo salto qualitativo emerge con evidenza. Infatti, secondo la Crucillà, se nella Circolare del 1989 viene ribadita la necessità di *rispettare le etnie di provenienza, di garantire l'esercizio del diritto allo studio*, nella Circolare del '90 si sollecita l'avvio di progetti di educazione interculturale validi *per tutti*, stranieri e autoctoni.<sup>113</sup>

Siamo comunque del parere che l'aspetto più rilevante della Circolare n. 205 nell'affrontare questa tematica, è il riferimento esplicito all'importanza e all'indispensabilità di un'educazione interculturale *indipendentemente dalla presenza di alunni di culture diverse*. Questo appare senz'altro uno dei compiti più urgenti per la scuola di oggi e non solo per

<sup>110</sup> CRUCILLÀ Maria Teresa, *Integrazione degli stranieri nelle scuole italiane: bisogni di cambiamento nella cultura docente*, in CHISTOLINI Sandra (a cura di), *Educazione interculturale. La formazione degli insegnanti in Italia, Gran Bretagna, Germania*, Roma, La Goliardica 1992, 160s.

<sup>111</sup> Cf AMATUCCI, *Riflessioni e proposte 397s*; CRUCILLÀ, *Integrazione degli stranieri* 158s.

<sup>112</sup> Cf CRUCILLÀ, *Integrazione degli stranieri* 159; AMATUCCI, *La scuola italiana*, in AA.VV., *La scuola nella società multietnica* 45s.

<sup>113</sup> Cf CRUCILLÀ, *Integrazione degli stranieri* 159.

la scuola dell'obbligo.

2.4. *L'educazione interculturale nel «Progetto Ragazzi 2000» (C.M. n. 240/1991)*

Il *Progetto Ragazzi 2000*, rivolto alle scuole elementari e medie, viene emanato dopo due anni dal «Progetto Giovani», con la Circolare n. 240 del 28 agosto 1991. Anche in questo Progetto vengono trasferiti, con gli opportuni adattamenti, i concetti ispiratori del *Progetto Giovani '93*.

In esso si propone «l'educazione ai diritti umani e alla pace, l'educazione alla cooperazione e allo sviluppo, l'educazione all'integrazione fra diversi, l'educazione ambientale», al fine di assicurare una migliore qualità della vita e promuovere la dimensione europea, in una prospettiva che vede il reciproco rafforzamento tra l'*io* e il *noi*, tra crescita individuale e crescita comune.<sup>114</sup>

Questo Progetto, insieme agli altri due, «Progetto Giovani '93» e Progetto «Genitori», è stato proposto dal Ministero come un itinerario che aiuta gli alunni a star bene con gli altri nella propria cultura e nel dialogo interculturale.

2.5. *Una valutazione delle attività interculturali nella scuola (C.M. n. 308/1991)*

A distanza di due anni dalla effettuazione della prima inchiesta, i cui risultati sono evidenziati nella Circolare del 1989, il MPI aggiorna i propri dati sul problema interculturale ed emana il 15 ottobre del 1991, d'intesa con il CSEI (Centro Studi per l'Emigrazione, di Roma), la Circolare n. 308 così titolata: *Indagine sulle attività interculturali e sulla presenza degli alunni stranieri nelle scuole materne, elementari e medie. Situazione al 31 ottobre 1991*.<sup>115</sup>

Si tratta di un sondaggio nella scuola dell'obbligo, un'iniziativa che, se a prima vista potrebbe sembrare solo un mero censimento o una quan-

<sup>114</sup> Cf C.M. n. 240 del 2 agosto 1991, in GIANNARELLI - TRAINITO, *Compendio* 1512-1515.

<sup>115</sup> Vedi *Bollettino Ufficiale del MPI*, parte I, n. 43-44, Roma 1991. Per il n° delle pagine vedi *Scuola Italiana Moderna* 99(1991-92)6, 73.

tificazione statistica delle presenze straniere nelle scuole, in realtà essa si pone come obiettivo una valutazione di tipo qualitativo in merito alle iniziative, ai progetti, alle attività interculturali messe in atto per l'integrazione degli alunni stranieri, alle difficoltà e ai problemi incontrati nelle singole scuole, al tipo di aggiornamento riservato agli insegnanti sull'educazione interculturale, come previsto nelle Circolari precedenti.<sup>116</sup> Tale sondaggio ha costituito un bilancio utile e prezioso per la scuola al fine di impostare l'educazione interculturale a partire da punti di riferimento organizzativi e didattici chiari e ben contestualizzati.

<sup>116</sup> Cf *l.cit.*

## 2.6. *Il Seminario Nazionale di aggiornamento interculturale degli insegnanti (Punta Ala GR, 1991), promosso dal MPI*

Un segnale di indubbia significatività sul versante della formazione dei docenti all'interculturalità è rappresentato dal Seminario Nazionale di studio e aggiornamento degli insegnanti su: *Migrazioni e società multiculturale: ruolo della scuola*, promosso dal MPI con la C.M. n. 315 del 22 ottobre 1991 e svoltosi dal 5 al 7 dicembre a Punta Ala (Grosseto).<sup>117</sup>

Nella relazione tematica stesa dal gruppo di lavoro per l'inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo,<sup>118</sup> il problema dell'educazione interculturale è stato trattato sia dal punto di vista sociologico, riconducendo la riflessione sul tema delle migrazioni nello scenario della società multiculturale, sia dal punto di vista pedagogico-didattico, individuando in questa dimensione la risposta della scuola ai problemi della multiculturalità.

Dopo aver dato uno sguardo agli orientamenti scolastici in ambito internazionale il documento, che si pone come «un tentativo di esposizione organica della materia, punto di partenza e schema di riferimento per i successivi dibattiti»,<sup>119</sup> mette a fuoco, accanto al problema didattico, il tema della pedagogia interculturale.

Denuncia il fallimento del modello unificante (il cosiddetto «meltingpot» o «crogiolo»), finalizzato a fondere le culture omogeneizzandole, e opta per il paradigma rappresentato dal modello della *convivenza costruttiva* finalizzato al mantenimento delle diversità culturali attraverso un rapporto di *interazione reciproca*. Viene scelta, a questo proposito, l'immagine dell'*insalatiera*, dove i diversi elementi si insaporiscono a vicenda pur rimanendo distinti e autonomi.<sup>120</sup>

Sul piano didattico, il gruppo del Ministero individua nella *Dichiarazione*

<sup>117</sup> Il Seminario è stato lungamente preparato da un comitato interdirezionale del MPI (vedi MPI, *Migrazioni e società multiculturale: il ruolo della scuola. Atti preliminari*, Roma 1993).

<sup>118</sup> Questo gruppo è stato costituito presso la Direzione Generale dell'Istruzione Elementare con D.M. il 10 giugno 1989. È composto da funzionari, esperti scolastici e docenti universitari che hanno steso questa relazione dal titolo: *A scuola con più culture*, curata dal prof. Amatucci.

<sup>119</sup> AMATUCCI (a cura di), *A scuola con più culture*, in MPI, *Migrazioni 2*.

<sup>120</sup> Cf *ivi* 9s. Amatucci nella relazione tenuta al Corso Nazionale a Roma nel 1992 su: *L'educazione interculturale*, dal titolo: *La scuola italiana e l'educazione interculturale*, usa una metafora ancora più efficace, quella dell'*orchestra* dove ogni strumento dà il suo contributo che arricchisce l'esecuzione, ma lo spartito musicale è comune.

zione dei diritti umani del 1948, un riferimento comune su cui fondare l'educazione interculturale. Ferma poi la sua attenzione sulla dimensione interculturale dell'insegnamento mettendo in luce l'importanza degli approcci trasversali e delle attività interdisciplinari, quali, ad esempio, l'educazione alla pace, allo sviluppo, l'educazione ecologica, l'educazione alla salute, il potenziale interculturale delle diverse discipline le quali possono dare un contributo notevole per un progetto di questo tipo.<sup>121</sup>

Una novità significativa di cui si fa portavoce il documento è il richiamo all'impegno, da parte della scuola, a *promuovere l'educazione interculturale nella dimensione europea e mondiale dell'insegnamento* anche in assenza di alunni stranieri, e a creare un clima culturale che faciliti un eventuale inserimento o reinserimento degli alunni migranti nelle scuole del proprio Paese d'origine.<sup>122</sup>

Senza altro il Seminario di aggiornamento di Punta Ala del 1991, che ha rappresentato una prima occasione di aggiornamento interculturale per quanti operavano nella scuola, ha lanciato degli *inputs* interessanti, dei validi motivi di riflessione, dei punti di riferimento a livello organizzativo e didattico da non sottovalutare e dai quali la scuola deve trarre vantaggio per rispondere in modo adeguato alla domanda di «nuove educazioni», in modo particolare di una educazione interculturale per tutti.

#### 2.7. La «Settimana per il dialogo interculturale»: 27 aprile - 2 maggio (C.M. n. 632/1992)

Con questa Circolare del 7 marzo 1992<sup>123</sup> il MPI ha inteso coinvolgere ad ampio raggio le scuole di ogni ordine e grado nell'affermare il valore positivo del rapporto con «l'altro»<sup>124</sup> e nel consolidarsi di una «cultura del

<sup>121</sup> Cf *ivi* 19-25. La riflessione sulle discipline d'insegnamento riconosce in particolare l'importanza della *storia*, della *letteratura*, della *storia dell'arte*, della *geografia*, dell'*educazione civica*, delle *lingue straniere*.

<sup>122</sup> Cf *ivi* 25-33. Amatucci esplicita che, mentre nella dimensione mondiale l'educazione interculturale si dispiega nella sua pienezza, senza riferimento ad ambiti culturali e territoriali determinati, o a presenze straniere specifiche, nella dimensione europea, invece, «l'educazione interculturale si propone, in un ambito delimitato, in una prospettiva ravvicinata» (*ivi* 26).

Sul tema della dimensione europea vedi *supra* 35-38; PHILLIPS David (ed.), *Aspects of education and the European Union*, Wallingford (OX), Triangle 1996.

<sup>123</sup> Vedi in SERIO, *Per una scuola costituente* 212-215.

<sup>124</sup> Il rapporto «con l'altro», secondo questa Circolare, va visto nei vari tipi di società

rispetto, della solidarietà e della convivenza pacifica».

Secondo questa Circolare, la promozione del dialogo interculturale, oggetto di studio della settimana proposta (27 aprile - 2 maggio), è sollecitata dal processo di costruzione dell'unità europea, dallo sviluppo della collaborazione internazionale e dalla diffusione del fenomeno migratorio. L'iniziativa si collega alle attività previste nell'ambito del «Progetto Giovani '93» e mira ad inserire l'educazione interculturale esplicitamente e sistematicamente nella vita della scuola sia sul piano della riflessione, che su quello della programmazione e della verifica.

In linea, quindi, sia con le modalità organizzative e i possibili itinerari didattici già individuati durante il Seminario di studio a Punta Ala (GR) del dicembre 1991, e con quanto le Circolari precedenti hanno già chiarito e sollecitato, con questa nuova iniziativa il MPI intende «promuovere negli Istituti scolastici di ogni ordine e grado una settimana di specifica attenzione a tali tematiche come segnale di responsabile impegno e comune riflessione al riguardo». <sup>125</sup> Le modalità espressive della realizzazione prevedono manifestazioni culturali ed artistiche varie, incontri con esperti e con rappresentanti di comunità di immigrati e la possibilità di elaborare materiale didattico audiovisivo senza peraltro pretendere di esaurire tutti i problemi e le istanze del tema.

Anche in questa Circolare appare chiara la prospettiva interculturale *per tutti e in tutte le discipline di studio*: «Le Scuole, tenendo conto delle esperienze già compiute, potranno approfondire le tematiche che, nella prospettiva interdisciplinare e nell'ambito delle singole discipline, si prestano a sviluppare l'approccio interculturale anche in assenza di alunni stranieri a rimuovere pregiudizi e incomprensioni, nonché [a] esaminare collegialmente le modalità didattiche e di collaborazione interistituzionale nelle sedi che accolgono alunni stranieri». <sup>126</sup>

Viene sottolineata ancora una volta la valenza fondamentale della *comunicazione*, quindi «la dimensione educativo-relazionale della funzione docente».

Infine, il documento invita le scuole a inviare al Ministero un rapporto sulle attività più significative svolte in merito, anche in vista del-

multiculturale, ossia: «il mondo come società umana ravvicinata e interagente; l'Europa nell'avanzato processo di integrazione economica e politica in corso; la società nazionale con la presenza di minoranze e di immigrati».

<sup>125</sup> MPI, *Settimana per il dialogo interculturale* (27 aprile - 2 maggio), in SERIO, *Per una scuola costituente* 213.

<sup>126</sup> Vedi in SERIO, *Per una scuola costituente* 214.

l'opportuna socializzazione e del confronto delle esperienze sulla base dei lavori svolti, e questo attraverso l'organizzazione di alcune manifestazioni a carattere nazionale.

2.8. *Pronuncia del CNPI (23 aprile 1992) su «L'educazione interculturale nella scuola»*

Oltre alle Circolari menzionate, si possono richiamare anche altri segnali significativi e incoraggianti che mostrano come, nella scuola italiana, sia stato recepito il problema dell'educazione interculturale.

Innanzitutto sembra rilevante e degno di particolare attenzione il documento, ricco di spunti dalla chiara valenza educativa, che il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (CNPI) ha approvato il 23 aprile del 1992 e relativo a una *Pronuncia di propria iniziativa sull'educazione interculturale nella scuola*.<sup>127</sup>

Il testo emanato dal massimo organismo consultivo della Pubblica Istruzione e firmato da G. Fenizia e L. Corradini, si presenta, a nostro avviso, preciso e articolato, frutto di uno studio attento in materia mirante ad una teorizzazione più sistematica del discorso sull'educazione interculturale che viene posta decisamente come «prospettiva educativa per tutti».

Dopo aver premesso che «la cultura, la conoscenza, la ricerca sono sempre più connotate da caratteri di internazionalità e di interdipendenza» e che «i comportamenti individuali e sociali richiedono una forza di ancoraggio ai valori che fondano l'etica e la civiltà dell'uomo»,<sup>128</sup> il CNPI afferma che l'educazione interculturale è quanto mai urgente e necessaria per le nostre scuole.

La *Pronuncia* tiene presenti i vari significati del termine *cultura* quali antropologico, filosofico, pedagogico, e riconosce, da una parte, la *necessità di rispettare le varie culture antropologicamente intese* e, dall'altra, *il carattere relativo delle stesse* perché sono pur sempre prodotto umano per

<sup>127</sup> Vedi CNPI, *L'educazione interculturale nella scuola* 1-14. Nel pubblicare il documento, il MPI con la Circolare n. 122 del 28 aprile 1992 l'ha segnalato a Provveditori, Sovraintendenti scolastici, Ispettori e Presidenti degli IRRSAE come «testo di riferimento e di ispirazione per gli interventi di rispettiva competenza». La Circolare è stata pubblicata nel *Bollettino Ufficiale del MPI*, parte I, n. 19-20, Roma 1992, e viene riportata interamente in più pubblicazioni: CHISTOLINI, *Educazione interculturale* 287-301; in *Pedagogia e Vita* 50(1992)5, 95-105; in *La Scuola e l'Uomo* 49(1992)7, 208-210; SERIO, *Per una scuola costituente* 159-169. Per le citazioni vedi il riferimento al *Bollettino*.

<sup>128</sup> *Ivi* 2.

cui non possono essere venerate come «santuari impeccabili». Afferma nel contempo il valore universale della persona ed evidenzia «i fondamenti transculturali di quella comune cultura del rispetto, del dialogo e dell'impegno che rendono possibile pensare e vivere l'interculturalità [...] come prospettiva educativa per tutti, giocata sui due indisgiungibili versanti del rispetto e della promozione di ciascuno».<sup>129</sup>

Di qui il compito della scuola di elaborare e rielaborare la cultura in vista del processo di umanizzazione di ciascuno. Il documento infatti, come già era stato sottolineato nella Circolare n. 205 del 1990, insiste sul fatto che questo tipo di educazione non stimola una semplice promozione dell'accoglienza dei portatori di altre culture (anche se questo può considerarsi il primo passo), ma è, anzi, un'autentica *valorizzazione delle culture* stesse, e ribadisce che nel dialogo e nel confronto con esse è possibile trovare i presupposti per quella convivenza che fonda ogni società democratica e pluralista.<sup>130</sup>

Questa accoglienza e valorizzazione del diverso, pertanto, richiede la *scoperta di una identità propria*. Con questo specifico intento nel documento si sottolinea la necessità di cogliere «nelle storie di persone e gruppi, sia i caratteri dell'unicità identitaria di ogni singolo individuo, sia quelli che riguardano le particolarità delle appartenenze identitarie collettive, sia quelli che riguardano l'universalità della comune appartenenza all'umanità».<sup>131</sup> Di conseguenza, nella «*consapevolezza della propria identità* quale base per l'apertura alla diversità»,<sup>132</sup> il documento ribadisce la necessità di migliorare i programmi scolastici come valida occasione per valorizzare la cultura nazionale tenendo conto delle prospettive sovranazionali e interculturali che si aprono.

Questa attenzione al valore della diversità appare come componente indispensabile per il dialogo interculturale e per l'acquisizione di atteggiamenti

<sup>129</sup> *Ivi* 5.

<sup>130</sup> La *Pronuncia* sottolinea la necessità di «valorizzare il più possibile queste culture», e tale valorizzazione va intesa «non come giustapposizione estrinseca di elementi delle culture di origine e quelle dei paesi di accoglienza; ma come compresenza, reciprocità, come dialogo e scambio, tale da consentire ad ogni persona di comprendere la propria cultura e di confrontarsi con le altre persone e le altre culture, in vista di un comune arricchimento e di una evoluzione culturale i cui esiti possono essere astrattamente prefigurati, ma non imposti».

<sup>131</sup> *Ivi* 6.

<sup>132</sup> *Ivi* 12. Corsivo nostro. Cf anche CONSEIL DE L'EUROPE, *La culture immigrée*; UNESCO, *Introduction aux études interculturelles* 164-168.

menti solidali nei riguardi di ogni persona.

La novità più rilevante di questa *Pronuncia* consiste nell'aver affermato con maggior convinzione, che «*indipendentemente dalla presenza fisica nella scuola e nelle classi di ragazze e di ragazzi appartenenti ad altre culture*, un'educazione che sia all'altezza dei problemi di una società complessa e mobile come è la nostra non può che prospettarsi come interculturale, con tutte le valenze, in parte ancora inesplorate, che questa prospettiva comporta». <sup>133</sup> La scuola quindi, in questo documento, è vista come «importante punto di riferimento e al tempo stesso crocevia di problemi della società», chiamata oggi a «ridefinire i suoi compiti» – in termini di consapevolezza critica e di formazione delle coscienze – e a «elaborare idee e strategie capaci di affrontare i grandi mutamenti che caratterizzano la nostra epoca» (*Premessa*).

Degni e meritevoli di attenzione particolare sono pure gli *obiettivi generali* dell'educazione interculturale, che risultano formulati chiaramente e in modo esauriente:

– conoscenza e comprensione dei processi attraverso i quali si sono venute costruendo la propria cultura e le altrui culture incontrate nel corso dell'esperienza;

– elaborazione e possesso individuale e collettivo dei valori su cui fondare i diritti di ciascuno al rispetto della propria storia e alla costruzione di una storia comune;

– interiorizzazione, nel corso degli studi, di conoscenze e di capacità metodologiche che facciano emergere l'intelligenza del confronto e della interazione fra diversi;

– acquisizione di un atteggiamento solidale nei riguardi di ogni persona e specificamente di chi è meno dotato.<sup>134</sup>

I suddetti obiettivi si basano sul riconoscimento dei diritti umani e tengono presenti i processi migratori e la conseguente necessità di trovare nuove forme di convivenza, coerenti con la sempre più diffusa conoscenza di tali diritti.

Un documento, perciò, che offre spunti di riflessione opportuna e intelligente, nonché indicazioni operative<sup>135</sup> atte a «risvegliare» la coscienza

<sup>133</sup> *Ivi* 3. Il corsivo è nostro.

<sup>134</sup> *Cf i*vi 8.

<sup>135</sup> Pur affermando la necessità di una prospettiva interculturale «indipendentemente» dalla presenza degli alunni appartenenti ad altre culture, la *Pronuncia* parla – a ragione – di un necessario «rinnovamento didattico che privilegi in prima istanza le aree geografiche del Paese in cui è più consistente la presenza di alunni provenienti da altre culture».

professionale di quanti hanno prestato finora poca attenzione al problema e incoraggiare ulteriormente quanti invece hanno già programmato di avviare e promuovere una seria educazione interculturale nella scuola.

Risulta chiaro che in questa prospettiva l'educazione interculturale non può essere concepita come una disciplina aggiuntiva, ma come «un nuovo ideale educativo sul quale l'istituzione scolastica italiana è chiamata a dare risposte credibili».<sup>136</sup>

### 2.9. *Pronuncia del CNPI (7 aprile 1993) su: «L'educazione interculturale come prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo»*

Con la Circolare n. 138 del 27 aprile 1993 viene trasmessa dal MPI un'altra Pronuncia del CNPI, datata 7 aprile 1993, Prot. n. 3260: *Pronuncia, di propria iniziativa, in merito a «Razzismo e antisemitismo oggi: ruolo della scuola»*,<sup>137</sup> riguardante quindi la prevenzione contro le diverse forme di razzismo e di antisemitismo.

Consapevole della «nuova urgenza imposta dai deprecabili episodi di violenza e di intolleranza» razzisti (*Premessa*), avvenuti fuori e dentro l'Italia, richiama la scuola al suo impegno per una cultura della *tolleranza* capace di vedere nelle diverse culture non motivi di contrapposizione, ma di arricchimento reciproco. Ritene necessaria «una più puntuale e pronta azione di educazione interculturale tesa a costruire e rafforzare nelle nuove generazioni autentici comportamenti democratici, garanti di un futuro libero e civile per la nostra società» (*Premessa*).

Ricordando la *Convenzione Internazionale* varata il 7 marzo 1966 a New York, ritenuta «il più significativo pronunciamento contro il razzismo e per l'eliminazione di ogni forma di discriminazione razziale», e il *Patto*

*Linee d'intervento* nella prospettiva dell'educazione interculturale, suggerite riguardano: a) la riforma dei programmi scolastici i quali devono non solo valorizzare la cultura nazionale, ma anche tener conto delle prospettive sovranazionali e interculturali; b) la formazione a dimensione europea; c) e d) la formazione iniziale e continua dei docenti; e) l'organizzazione scolastica interna per affrontare validamente l'educazione interculturale; f) le iniziative sperimentali; g) l'attivazione di centri di documentazione; h) i consigli distrettuali e provinciali; i) il potenziamento delle risorse destinate alla politica degli scambi culturali; j) la pubblicizzazione delle esperienze che si compiono al riguardo e la creazione di un eventuale osservatorio sull'educazione interculturale.

<sup>136</sup> SIMONE Vincenzo, *Educazione interculturale ed educazione globale*, in *La Scuola e l'Uomo* 51(1994)4, 105.

<sup>137</sup> Vedi in SERIO, *Per una scuola costituente* 170-180.

*Internazionale* sui diritti civili e politici, votato dall'ONU nello stesso anno e ratificato dall'Italia il 15 dicembre 1978, il CNPI esprime la più decisa condanna di ogni episodio di razzismo, e sottolinea il compito della scuola, di sviluppare un programma di educazione alla conoscenza, accettazione, collaborazione e attiva convivenza con tutti. Ricorda, inoltre, un accurato appello dell'UNESCO per il quale «dato che la guerra comincia nella mente degli uomini, è nella mente degli uomini che devono essere edificate le difese della pace», e afferma: «La convivenza e l'integrazione fra popoli e culture basate sul riconoscimento dei diritti umani e sui diritti di tutti alla vita e allo sviluppo sono nuovi campi di ricerca e di studio, ma anche nuovi valori, che la scuola deve proporre con più convinto impegno per consolidare le basi di una effettiva integrazione, che valorizzi la dignità e la ricchezza di ogni cultura».<sup>138</sup>

Riconosce l'importanza dell'età scolare, scuola dell'infanzia, elementare e media, per «prevenire i pregiudizi» e per promuovere l'educazione interculturale: «L'esperienza dell'apprendere può rendere progressivamente consapevoli che la conoscenza e la comprensione sono importanti strumenti della promozione di sé e della qualità delle relazioni con gli altri, del riconoscere a sé la dignità di persona e del riconoscerla agli altri. Mentre, in queste fasce di età, si costruisce il passaggio da un sé circoscritto a un rapporto aperto e solidale con "l'altro sé" in una società che spazia fino al mondo intero, l'amore per sé si equilibra con l'amore per gli altri e non si contrappone ad esso».<sup>139</sup>

A tale scopo, in questa Pronuncia, il CNPI sottolinea parecchie raccomandazioni, alcune delle quali sono state già segnalate in una precedente Pronuncia del 23 aprile 1992, quali *linee d'intervento*.

In questo documento, quanto mai prezioso, il problema dell'educazione interculturale viene affrontato soprattutto in vista del superamento del razzismo e dell'antisemitismo, attraverso un forte appello alla scuola affinché si renda «protagonista della risposta democratica alle gravi provocazioni del razzismo e dell'antisemitismo».<sup>140</sup>

Il documento, inoltre, sollecita un passaggio ulteriore, a vivere, cioè, l'interculturalità in concreto anche sul piano comportamentale.

<sup>138</sup> C.M. n. 138 del 27 aprile 1993, riportata in SERIO, *Per una scuola costituente* 173.

<sup>139</sup> In *Ivi* 177.

<sup>140</sup> In *Ivi* 180.

2.10. *Pronuncia del CNPI (15 giugno 1993) su: «La tutela delle minoranze linguistiche»*

Nel quadro della riflessione sull'educazione interculturale avviata dal CNPI, la Pronuncia del 15 giugno 1993 affronta uno specifico approfondimento sulle problematiche inerenti alla coesistenza di culture diverse sullo stesso territorio nazionale.

Riconoscendo che «una lingua è normalmente la caratteristica saliente di una cultura [... e] contiene la memoria collettiva di una comunità»,<sup>141</sup> la CNPI mette in evidenza, in riferimento all'art. 6 della Carta costituzionale, la necessità di tutelare le minoranze linguistiche presenti oggi in Italia, quindi il bilinguismo in Valle d'Aosta, Friuli Venezia Giulia, Valli ladine (province di Bolzano, Trento, Belluno).

La Pronuncia auspica tale tutela nella prospettiva interculturale, ossia come «tutela delle identità culturali», come riconoscimento del valore del pluralismo linguistico-culturale e dei diritti delle minoranze, come anche lotta ad ogni forma di discriminazione razziale. Sottolinea, perciò, la necessità di educare le giovani generazioni alla reciproca comprensione e ad una costruttiva convivenza»<sup>142</sup> attraverso un programma di educazione alla conoscenza, accettazione, collaborazione e attiva convivenza, che sottolinei il contributo da queste apportato alla comune cultura delle comunità conviventi.<sup>143</sup>

<sup>141</sup> *Pronuncia del CNPI di propria iniziativa in merito alla tutela delle minoranze linguistiche (adunanza del 15 giugno 1993)*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 40(1994)1-2, 151-160. Il passo citato è nella pagina 151.

<sup>142</sup> *Ivi* 160. Cf anche *ivi* 158.

<sup>143</sup> Cf *ivi* 159.

2.11. «Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola» (C.M. n. 73/1994)

Il 2 marzo 1994 il Ministero ha preparato un nuovo documento di studio<sup>144</sup> che ripropone in sintesi quanto esplicitato nelle precedenti Circolari riguardo all'educazione interculturale e ai problemi ad essa connessi. Il documento di sintesi è stato preparato dal Gruppo interdirezionale di lavoro per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri.

La Circolare, di cui alleghiamo copia in *Appendice*, prende avvio dall'analisi del fenomeno multiculturale sempre più accentuato nella società d'oggi, a livello non solo europeo, ma anche mondiale, sottolineando le implicanze di alcuni concetti che sono il loro fondamento normativo in numerosi documenti continentali e internazionali primo fra tutti la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'uomo* (ONU 1948). Successivamente prende in esame strategie e risorse disponibili per l'attuazione di un'efficace educazione interculturale nella scuola, affermando con forza che tale educazione va pensata e realizzata «nella prospettiva di una cultura di rete».

Questa sottolineatura ci pare interessante perché evidenzia chiaramente la presa di coscienza del fatto che l'educazione interculturale si porta avanti insieme in un'ottica di collaborazione, di negoziazione, di interscambio anche a livello istituzionale.

Una nuova Circolare che riafferma, dunque, l'indispensabilità di un'azione educativa, in modo particolare da parte della scuola, la quale proprio «in virtù della sua attitudine a verificare [...] motivi e fini delle varie espressioni dell'uomo nello spazio e nel tempo», può stimolare il confronto, la conoscenza e la comprensione dei problemi e la loro giustificazione, la valutazione critica e oggettiva delle situazioni e promuovere comportamenti e atteggiamenti di rispetto, di responsabilità e solidarietà.

Risulta ormai convinzione comune che la scuola deve diventare luogo privilegiato del dialogo interculturale promuovendo la socializzazione effettiva tra alunni diversi per cultura, razza o religione.

2.12. *Pronuncia del CNPI su «Educazione civica, democrazia e diritti umani» (23 febbraio 1995)*

<sup>144</sup> Vedi in *L'Educatore* 41(1994)24, 45-55; SERIO Giuseppe, *Per una scuola costituente* 219-240.

Il CNPI, consapevole dei profondi cambiamenti intervenuti a livello internazionale e nazionale che hanno fatto emergere drammatici conflitti, ma anche nuovi bisogni formativi e nuovi valori, riafferma il ruolo fondamentale dell'educazione e della scuola: «la scuola è chiamata a dare un contributo, per il presente e per il futuro, ad un impegnativo processo di rifondazione della convivenza sociale».<sup>145</sup>

L'educazione ad una cittadinanza responsabile, quindi, viene vista come «un bisogno sociale, un imperativo etico e un impegno pedagogico». L'educazione civica si pone così come rafforzamento e sviluppo della democrazia, come formazione dell'identità culturale, la cui importanza, come si è visto, è stata costantemente sottolineata nelle riflessioni riguardanti l'educazione interculturale.

Il documento, in realtà, non si sofferma esplicitamente sul tema dell'educazione interculturale, ma si può ritenere che esso l'abbia posto nell'indicazione della «*paideia* di fine millennio», ossia nella sottolineatura di un duplice bisogno emergente, di *radici* a livello locale e regionale, da un lato, e di *cittadinanza mondiale*, dall'altro, e nella sottolineatura dell'impegno educativo ad esso corrispondente: «Tutte le esperienze relazionali vissute nella scuola debbono concorrere alla formazione della coscienza civile e democratica dei giovani»..

In questo modo il CNPI riporta il tema dell'educazione interculturale sull'orizzonte di valori che danno consistenza agli ideali e alle forme storiche della democrazia.

Le *Circolari* del MPI e le *Pronunce* del CNPI fin qui esaminate sono il risultato di una evidente maturazione della riflessione in tale campo che rispecchia l'idea universalmente accettata, almeno a livello teorico, dell'educazione interculturale, anche se nella sua pratica attuazione essa si rivela estremamente impegnativa e incontra non poche difficoltà, soprattutto di tipo organizzativo e didattico, a motivo della carente preparazione degli insegnanti al riguardo.

### **3. L'educazione interculturale nei programmi didattici dei diversi gradi scolastici** Errore. Il segnalibro non è definito.

<sup>145</sup> CNPI, *Pronuncia di propria iniziativa su «Educazione civica, democrazia e diritti umani»* (23 febbraio 1995), in *La Scuola e l'Uomo* 52(1995)4, 117. La suddetta Pronuncia viene allegata alla C.M. n. 90, Prot.n.2765/LM del 15 marzo 1995 «Educazione civica, democrazia e diritti umani» (vedi in *Nuova Secondaria* 12[1995]8, 109-110).

Nelle Premesse ai Programmi dei diversi gradi scolastici della scuola italiana sono inserite numerose indicazioni in materia di educazione interculturale, segno che tale dimensione era presente nei componenti delle Commissioni di volta in volta chiamati a elaborare questi documenti programmatici.

In esse è possibile individuare una graduale precisazione di questa tematica man mano ci si avvicina ai Programmi di più recente stesura (vedi Progetto della Commissione Brocca per la Scuola Secondaria Superiore).

Anche di questi documenti, purtroppo, non esistono studi sistematici o analisi puntuali che evidenzino il posto occupato dalla prospettiva interculturale. Alcuni Autori<sup>146</sup> sono più propensi a farne emergere la positività e a segnalare l'attenzione rivolta dal MPI a tale problematica; altri invece ne mettono in evidenza le carenze ed esprimono l'urgenza di una maggiore precisazione del tema interculturale nei vari documenti pedagogici nazionali.<sup>147</sup>

Proprio allo scopo di metterne più chiaramente in luce l'evoluzione nell'assunzione di tale problema, ci è sembrato più opportuno analizzare le Premesse generali a tali Programmi seguendo l'ordine *cronologico* della loro emanazione anziché quello generalmente seguito, secondo i gradi scolastici ai quali si riferiscono. Abbiamo ritenuto opportuno soffermarci, poi in un secondo momento, più puntualmente sui Programmi per la Scuola Secondaria Superiore, in particolare sugli obiettivi previsti per alcune discipline scolastiche dove l'istanza interculturale emerge in modo più esplicito.

### 3.1. *L'educazione interculturale nei Programmi d'insegnamento della Scuola Media (1979)*

I vigenti *Programmi della Scuola Media* sono stati emanati nel 1979 e

<sup>146</sup> Cf AMATUCCI - TORTORA, *Riflessioni e proposte dell'Ufficio Studi e Programmazione del MPI*, in TASSINARI - CECCATELLI GURRIERI - GIUSTI, *Scuola e società* 393-397; CORRADINI, *Educazione interculturale*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 130-136; CRUCILLA, *Integrazione degli stranieri*, in CHISTOLINI (a cura di), *Educazione interculturale* 155-165; MARI, *L'educazione fra riflessione*, in *Pedagogia e Vita* 50(1992)5, 80-94; CHISTOLINI, *L'antirazzismo* 76-88; ANGOLI Sergio, *Il tema della «differenza» nei programmi scolastici*, in MACCHIETTI (a cura di), *Prospettive* 27-63.

<sup>147</sup> Cf SCURATI Cesare, *Per una pedagogia dell'interculturalità: elementi e prospettive*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 51-63; PERUCCA PAPARELLA Angela, *Dall'integrazione all'intercultura nella scuola*, in *Ivi* 107-117.

sostituiscono quelli risalenti al 1963.

Offrono degli spunti significativi anche se in essi non si nota ancora una chiara esplicitazione della tematica interculturale.

Nella Premessa generale a tali Programmi viene rilevata la necessità, da parte della scuola, di aprirsi alla *dimensione europea e mondiale dell'insegnamento*. Si legge infatti che «ponendo gli alunni in contatto con i problemi e le culture di società diverse da quella italiana, la scuola media favorirà la formazione del cittadino dell'Europa e del mondo, *educando ad un atteggiamento mentale di comprensione che superi ogni visione unilaterale dei problemi*, e ci avvicini alla *intuizione di valori comuni* agli uomini *pur nella diversità* delle civiltà, delle culture e delle strutture politiche». <sup>148</sup>

In tal senso l'articolazione delle discipline e i collegamenti interdisciplinari attraverso i quali giungere a schemi unitari del sapere, giocano un ruolo importante per l'educazione interculturale.

Nei programmi viene sottolineata, in particolare, la rilevanza dell'insegnamento delle *lingue straniere* come canale comunicativo del pensiero, per ampliare conoscenze e prospettive, per promuovere comprensione e rispetto nei confronti di sistemi valoriali afferenti riscontrabili nelle diverse culture. <sup>149</sup>

Già nel 1979, quindi, anche senza l'etichetta «interculturale», viene sollecitata l'educazione degli alunni all'*apertura alla diversità*, alla capacità di una *lettura multidirezionale della realtà* che li circonda e ad una partecipazione responsabile e creativa ad essa in quanto *cittadini non solo dell'Europa, ma anche del mondo*.

È implicita l'affermazione che il raggiungimento di tale meta coinvolge tutte le materie di studio e perciò tutti gli insegnanti.

<sup>148</sup> *Programmi di insegnamento della scuola media, Premessa generale*, parte IV, paragrafo 5. Corsivo nostro.

<sup>149</sup> Cf *Ivi*, Programmi di *Lingua straniera*. I. Obiettivi dell'insegnamento della lingua straniera nel quadro dell'educazione linguistica; CHISTOLINI, *L'antirazzismo* 83s.

### 3.2. *L'educazione interculturale nei Programmi didattici della Scuola Elementare (1985)*

Riferimenti più significativi, anche se non dichiaratamente espliciti sull'educazione interculturale, emergono invece nei *Nuovi Programmi didattici della Scuola Elementare* promulgati nel 1985, in sostituzione di quelli del 1955, ed entrati in vigore a partire dall'anno scolastico 1987-'88. In essi, accanto ai temi dell'educazione alla pace, allo sviluppo e ai diritti dell'uomo, compaiono i temi della *convivenza democratica*, della solidarietà, della valorizzazione e del rispetto della diversità.

Facendo riferimento alla convivenza democratica affermano che «la scuola deve operare perché il fanciullo [...] abbia basilare consapevolezza delle varie forme di "diversità e di emarginazione" allo scopo di prevenire e contrastare la formazione di stereotipi e pregiudizi nei confronti di persone e culture» e – più avanti si afferma ancora – «perché il fanciullo sia progressivamente guidato ad ampliare l'orizzonte culturale e sociale [...], in uno spirito di comprensione e di cooperazione internazionale, con particolare riferimento alla realtà europea nel suo processo di integrazione».<sup>150</sup>

Ci sembrano, questi, due passaggi significativi che evidenziano l'uno, l'importanza di individuare e di superare le forme stereotipiche ed emarginanti come un passo necessario per giungere ad una formazione interculturale, e l'altro l'indispensabilità di fornire conoscenze in funzione della promozione di atteggiamenti e comportamenti di comprensione interculturale.

Anche in questi programmi, l'apprendimento della seconda lingua è posto come una delle condizioni che facilitano la comprensione e la comunicazione con popoli e culture diverse e con il patrimonio di cui sono veicolo.<sup>151</sup>

Il tema dell'educazione interculturale, in tali Programmi, si iscrive perciò in quello dell'*educazione alla convivenza democratica* per il quale il processo di scolarizzazione e di alfabetizzazione culturale assume un ruolo determinante.

### 3.3. *L'educazione interculturale nei Nuovi Orientamenti per la Scuola Materna (1991)*

<sup>150</sup> *I Nuovi Programmi didattici per la Scuola Elementare, Premessa generale*, parte I, paragrafo «Educare alla convivenza democratica».

<sup>151</sup> Cf *Ivi*, Premessa ai programmi di *Lingua straniera*; CHISTOLINI, *L'antirazzismo* 82s.

Nei *Nuovi Orientamenti per la Scuola Materna* del 1991, il motivo dell'interculturalità è ricorrente, anche se solo indirettamente riferito a tale problema.

Dal *Rapporto della Commissione per la revisione degli Orientamenti del 1969* leggiamo: «La prossima apertura delle frontiere europee potrà avere già nella scuola del bambino una sede significativa di integrazione culturale, nella prospettiva di una educazione alla comprensione, alla solidarietà e al reciproco rispetto dei comportamenti e dei valori di bambini appartenenti a diverse culture regionali e nazionali». <sup>152</sup>

In queste prime considerazioni è possibile, secondo la Durino Allegra, intravedere un duplice versante dell'educazione interculturale: da una parte la preoccupazione di affrontare il problema degli alunni che appartengono a culture diverse, dall'altra la consapevolezza della necessità, per la scuola, di elaborare strategie in grado di far fronte ai mutamenti che caratterizzano la nostra epoca. <sup>153</sup>

Si afferma ancora, infatti: «l'accentuarsi delle situazioni di natura multiculturale e pluriethnica [...] può tradursi in *occasione di arricchimento e di maturazione* in vista di una *convivenza basata sullo scambio e sulla cooperazione e accettazione produttiva delle diversità come valori ed opportunità di crescita democratica*». <sup>154</sup>

Due ci sembrano gli elementi significativi da sottolineare: l'aspetto del *reciproco arricchimento* e quello della *convivenza con la diversità riconosciuta come valore* e, in quanto tale, da conoscere e da accettare quale punto di riferimento – come è ben espresso in un altro passo degli *Orientamenti* – per l'elaborazione e la realizzazione di un progetto educativo.

Ciò su cui insiste questo documento programmatico dagli spunti pedagogici particolarmente significativi riguarda la necessità di una *scoperta della propria identità culturale* perché diventi possibile la scoperta dell'identità altrui. Si afferma, infatti, che la scuola materna è un luogo particolarmente adatto a orientare i bambini «a *riconoscere e apprezzare* [...] *la propria identità culturale e i valori specifici della comunità di appartenenza*, non in forma esclusiva ed etnocentrica, ma in vista della com-

<sup>152</sup> *Rapporto della Commissione per la revisione degli Orientamenti per la Scuola Materna del 1969*, capitolo III, § 3, punto B, dicembre 1988.

<sup>153</sup> Cf DURINO ALLEGRA, *Verso una scuola* 69s.

<sup>154</sup> DELL'AQUILA Nazareno, *Il testo commentato dei Nuovi Orientamenti per la Scuola Materna*, in ID. (a cura di), *La Nuova Scuola del bambino* = Educazione Nuova, Le Idee e gli Strumenti, Teramo, Giunti & Lisciani Editori 1992, 240. Corsivo nostro.

preensione di comunità e culture diverse dalla propria».<sup>155</sup>

Per concludere, come non può essere sciupata o dissolta l'identità culturale propria, così non può e non deve essere elusa l'identità culturale altrui.

#### 3.4. *L'educazione interculturale nei Programmi della Scuola Secondaria Superiore (Progetto Brocca 1992)*

Per quanto riguarda i *Programmi per il Biennio e il Triennio della Scuola Secondaria Superiore*, sono rilevanti alcune affermazioni di carattere interculturale presenti nelle finalità specifiche di alcune discipline di studio. Vale la pena soffermarci su di esse per coglierne i riferimenti più significativi. Tali Programmi, infatti, proprio perché di recentissima datazione (Progetto Brocca 1992), riflettono una più matura sensibilità per la dimensione interculturale.

Questo è ben attestato dal Ministro Misasi nella presentazione che egli stesso fa dei Programmi, là dove ricorda che tra le aspettative legittime della Scuola Secondaria Superiore vi è quella concernente «l'inserimento [degli studenti] in una dimensione più ampia di quella nazionale, da rendere possibile grazie al possesso di nuovi strumenti comunicativi [...] e alla conoscenza delle varie realtà nazionali e sovranazionali».<sup>156</sup>

In modo particolare le finalità specifiche di alcune discipline riflettono una positiva ricezione del tema interculturale.

Nei Programmi per il Biennio, ad esempio, troviamo alcuni riferimenti relativi all'insegnamento della Storia, la cui finalità, oltre che alla forma-

<sup>155</sup> *Ivi* 271s. Corsivo nostro. Cf anche UNESCO, *Plan à moyen terme*, in *Résolutions*. Come afferma Cattaneo, la scuola materna «non può attendere che soltanto l'Autorità politica o gli uomini di cultura o i gruppi assistenziali trovino le risposte opportune. Deve collaborare alla loro invenzione anche preparando culturalmente, educativamente, il terreno favorevole [...], vale a dire] non può isolarsi da una sfida che tocca l'Europa e la conduce a inedite forme di convivenza [...] deve offrire il proprio contributo al passaggio da una società della tolleranza ad una società dell'integrazione, dall'accettazione della multiculturalità alla coniugazione dell'interculturalità [... salvaguardare e rafforzare] l'identità personale, di gruppo, di etnia nella prospettiva della mutua fecondazione culturale» (CATTANEO Mario, *La scuola materna italiana ad una svolta*, in AA.VV., *La scuola materna verso il 2000. Integrazione europea, educazione multiculturale, Nuovi Orientamenti*, Brescia, La Scuola 1992, 38-39. Cf ancora *ivi* 39-41).

<sup>156</sup> MISASI Riccardo, *Presentazione*, in *Piani di studio della Scuola Secondaria Superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca I = Studi e Documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 59/60*, Firenze, Le Monnier [1992], XI.

zione solida della propria identità mediante il recupero della memoria storica, guarda anche all'«ampliamento del proprio orizzonte culturale, attraverso la *conoscenza di culture diverse*».<sup>157</sup>

Viene anche sollecitata l'apertura alle problematiche riguardanti la convivenza tra i popoli, la solidarietà e il rispetto reciproco.<sup>158</sup>

Tra gli obiettivi di apprendimento di questa disciplina è contenuta un'affermazione significativa; si auspica, infatti, il riconoscimento dei «valori autonomi [sic] espressi dalle diverse culture che si sono succedute nel passato e che coesistono nel mondo contemporaneo, evitando il rischio dell'etnocentrismo e quelli, ad esso speculari, della fuga dal presente e del gusto per l'esotico».<sup>159</sup>

Anche tra le finalità delle discipline di studio di *Diritto ed Economia* viene richiamata la necessità di promuovere e sviluppare «l'educazione civile, civica e socio-politica attraverso l'esperienza, fatta anche nelle scuole, di “vivere in relazione con gli altri” in una prospettiva di rispetto, di tolleranza, di responsabilità e di solidarietà».<sup>160</sup>

Così pure, all'interno degli obiettivi previsti per il corso di *Geografia*, troviamo il richiamo esplicito all'interculturalità; si legge, infatti, che tale insegnamento deve promuovere «l'identità personale e collettiva, la solidarietà con gli altri gruppi, la *comunicazione interculturale*».<sup>161</sup>

Questa sottolineatura sull'importanza di migliorare la competenza comunicativo-relazionale, competenza che deve potersi ampliare a una riflessione sulle altre culture mediante l'analisi comparativa con esse, viene ripresa nelle finalità e negli obiettivi di apprendimento riguardanti la *Lingua straniera* il cui studio, si auspica, sia condotto in «un'ottica interculturale e interlinguistica».<sup>162</sup>

<sup>157</sup> ZUCCON Gian Carlo (a cura di), *Il progetto della Commissione Brocca. Piani di studio della Scuola Secondaria Superiore e programmi del biennio*, Brescia, La Scuola 1991, 141. Corsivo nostro.

<sup>158</sup> Cf. l. cit.

<sup>159</sup> AMATUCCI (a cura di), *A scuola con più culture* 23.

<sup>160</sup> ZUCCON, *Il progetto* 142.

<sup>161</sup> Ivi 150. Corsivo nostro.

<sup>162</sup> Ivi 140. 175. Al riguardo, degna di nota sarebbe l'analisi del *Progetto sperimentale ministeriale «Liceo Europeo»* (con tre indirizzi: Linguistico-Moderno; Giuridico-Economico; Artistico), del 1992 (Bozza del Biennio) e del 1994 (Programmi del Triennio). In questo Progetto è assai evidente l'accento sulla dimensione europea, in una prospettiva interculturale, nei contenuti dei piani di studi e nelle impostazioni didattico-metodologiche. La *dimensione interculturale* è vista come «mediatrice di conoscenze, di processi e di sistemi diversi, in uno sforzo di comprensione che, garantendo e preservando

Volendo sintetizzare, ci pare che sia le Circolari e i Progetti ministeriali, come pure i Programmi didattici dei diversi gradi scolastici, si affermino come testi pedagogicamente pregnanti sotto l'aspetto interculturale, segno manifesto, questo, della avvenuta ricezione, da parte della scuola italiana, di questa dimensione che ormai non può più esserle estranea e tanto meno lasciata alla buona volontà di qualche insegnante, in quanto costituisce un *percorso educativo irrinunciabile*.

I richiami del MPI ci paiono, perciò, eloquenti e indicativi del fatto che la strada verso un'educazione interculturale è tracciata; infatti, sono stati stabiliti, come abbiamo visto, validi punti di riferimento sia a livello pedagogico-didattico che organizzativo e politico.

Le linee di tendenza vanno nella direzione del superamento di un certo *nazionalismo culturale*, inaccettabile, a maggior ragione, in un contesto multiculturale e multietnico come quello attuale, e altresì verso una maggiore consapevolezza che una effettiva società multiculturale, per nascere, ha bisogno di una seria e impegnata educazione interculturale e questa non solo per il bambino o il ragazzo proveniente da un contesto culturale non italiano, ma anche per il bambino o il ragazzo italiano, già a partire dalla scuola materna.

Dunque, l'educazione interculturale diventa un obiettivo non più circoscritto, ma *esteso alla totalità degli allievi* proprio perché incluso nelle finalità istituzionali della scuola.

Possiamo allora affermare che le condizioni di base per la realizzazione di una valida educazione interculturale sono indubbiamente presenti nei diversi documenti analizzati, almeno come enunciazioni di principio. In essi sono tracciate, a nostro parere, delle prospettive o linee di sviluppo alle quali la scuola deve dedicare una nuova e mirata attenzione: innanzitutto l'urgenza di provvedere alla *formazione iniziale e permanente degli insegnanti*, non solo di quelli direttamente coinvolti, ma di tutti quelli che operano nell'ambito dell'istituzione scolastica.

In secondo luogo, ci pare emerga con evidenza la necessità di migliora-

l'identità nazionale, permetta una convivenza armonica e costruttiva» (DIREZIONE GENERALE ISTRUZIONE MEDIA NON STATALE, DEL MPI, *Progetto sperimentale «Liceo Europeo»*. Bozza, Roma 1992, 6). Interessante soprattutto risulta, per il nostro discorso, la finalità di tale Liceo: «Il Liceo Europeo intende dare al giovane del duemila una formazione culturale allargata, una sensibilità interculturale, una visione del mondo ampia, articolata e priva di pregiudizi» (ivi 4). Giustamente viene sottolineata «la necessità d'impostare una pedagogia interculturale che superi il concetto di un apprendimento puramente strumentale delle lingue» (ivi 7).

re la *collaborazione tra gli organismi scolastici e quelli extrascolastici*, dato che la scuola non è la sola agenzia titolare di tale incarico.

Infine, ma non meno importante, traspare l'urgenza di una puntualizzazione di procedure e metodologie appositamente finalizzate all'educazione interculturale, soprattutto in riferimento alla Scuola Secondaria Superiore, dando vita a progetti educativi che non siano risposta ad una moda o ad una ennesima esigenza del momento, ma che effettivamente entrino nella logica educativa della scuola. Sarebbe, a nostro avviso, auspicabile che tali progetti o esperienze educative interculturali fossero oggetto anche di una opportuna pubblicizzazione, mirata a una conoscenza e a una diffusione a più largo raggio possibile, di quanto in questo settore si vada via via facendo e sperimentando per la promozione di una scuola aperta al mondo.

Nel successivo paragrafo intendiamo offrire quanto di significativo si è fatto al riguardo nell'ambito della scuola italiana.

#### **4. Progetti ed esperienze di educazione interculturale pubblicati in Italia** Errore. Il segnalibro non è definito.

La scuola italiana, come abbiamo visto, ha fatto un cammino molto significativo in un progetto di educazione interculturale, almeno a livello ministeriale, soprattutto come risposta al fenomeno migratorio, rilevante nel suo contesto. Gli interventi ministeriali, infatti, si sono mantenuti, principalmente, nel contesto di recezione dell'ampiezza e della complessità di tale fenomeno che non poteva non coinvolgere anche l'ambito scolastico. Il MPI, inoltre, ha sollecitato gli Enti di Ricerca, i Provveditorati, gli IRRSAE a dare avvio a progetti su questo specifico versante, e pare che la risposta della scuola sia stata ed è tuttora positiva, segno, questo, che essa può fare molto, e di fatto sta facendo, per affrontare tale problema.<sup>163</sup>

<sup>163</sup> Basti pensare ai diversi convegni di aggiornamento degli insegnanti, organizzati a livello regionale, come ad es.: «*Dalla multiculturalità all'interculturalità*» (13-15 maggio 1993, Loriga), promosso dal Gruppo di studio del Provveditorato agli studi di Cosenza per i dirigenti delle scuole con studenti migranti; «*Multiculturaliter. La scuola: luogo di dialogo tra le culture*» (nov.1993), organizzato dall'UCIIM e dal MEIC e patrocinato dall'IRRSAE Piemonte; «*Per un nuovo umanesimo - il ruolo dell'educazione interculturale*» (11-13 nov. 1993), organizzato dalla Sovrintendenza Scolastica Regionale per la Lombardia; 3° convegno internazionale delle Città educative (Bologna, 10-12 nov. 1994) sul tema «*Riconoscersi: per una nuova geografia delle identità*», organizzato dal Comune di Bologna, col patrocinio anche del Parlamento Europeo e dell'UNESCO; «*Cultura planetaria o pianeta*

A questo punto intendiamo chiarire se e come la scuola italiana, nella sua prassi didattica, ha cercato di applicare le indicazioni e le stimolazioni offerte dal MPI. A tal fine ci siamo soffermate ad analizzare le principali testate di riviste italiane a carattere pedagogico-didattico destinate soprattutto alla formazione pedagogica e professionale degli insegnanti e degli altri operatori scolastici.<sup>164</sup>

Bisogna osservare che la datazione della messa in atto di tali esperienze è recente: fino al 1987, tale pubblicazione è praticamente assente. Alcune tra le più significative di queste esperienze compaiono a partire dal 1988 nelle riviste *Scuola Materna*, *Scuola e Didattica*, *L'Educatore*, *Vita dell'Infanzia* e *Scuola Viva*, nonché in alcuni testi che trattano di educazione interculturale includenti la descrizione di alcuni progetti sperimentali rivolti in particolar modo all'integrazione di alunni stranieri nella scuola.<sup>165</sup>

Da questa raccolta, non certo esaustiva, abbiamo potuto constatare che, pur trattandosi di un panorama molto diversificato, tuttavia le riviste sono tutte convergenti nell'inserire la prospettiva interculturale fra gli obiettivi della scuola e a tradurla in prassi educativo-didattica.

Si tratta, per la maggior parte dei casi, di esperienze attuate nei diversi gradi scolastici, anche se prevalentemente nelle Scuole Materne (6) a partire dal 1990, nelle Scuole Elementari (8) a partire dal 1987, nelle Scuole

*multiculturale?»*: Convegno internazionale di Antropologia storica tenuto a Cassino dall'11 al 13 aprile 1994. Quello di Bologna prevede 10 seminari tematici sulla multiculturalità con l'obiettivo di confrontare e misurare ipotesi ed esperienze sul tema-problema della multiculturalità/interculturalità.

Sull'elencazione degli altri convegni di studio vedi: SERIO, *Per una scuola costituente* 187s.

<sup>164</sup> Le riviste prese in considerazione, che riguardano i diversi gradi scolastici, sono: per la **Scuola Materna**: *Scuola Materna* (Brescia), *Infanzia* (Firenze), *Vita dell'Infanzia* (Firenze); per la **Scuola Elementare**: *L'Educatore* (Milano), *Scuola Italiana Moderna* (Brescia); per la **Scuola Media**: *Scuola e Didattica* (Brescia); per la **Scuola Secondaria Superiore**: *Nuova Secondaria* (Brescia), *Ricerche Didattiche* (Roma), *Sensate Esperienze* (Bologna). Le altre riviste prese in esame sono, invece, più a carattere di studio sui problemi riguardanti le scienze dell'educazione o di politica scolastica: *Docete* (Roma), *Innovazione Educativa* (Bologna), *I Problemi della Pedagogia* (Roma), *La Scuola e l'Uomo* (Roma), *Orientamenti Pedagogici* (Roma), *Pedagogia e Vita* (Brescia), *Prospettive Pedagogiche* (Messina), *Rassegna di Pedagogia* (Padova), *Ricerca Educativa* (Frascati RM), *Ricerche Pedagogiche* (Parma), *Rivista di Scienze dell'Educazione* (Roma), *Scuola e Città* (Firenze), *Scuola Viva* (Torino), *Studi di Storia della Pedagogia* (Roma).

<sup>165</sup> Cf CHISTOLINI 1992, 1994; MACCHIETTI 1992, 1995; TASSINARI - CECCATELLI GURRIERI - GIUSTI 1992; RIZZI 1992; DURINO ALLEGRA 1993; SERIO 1995; MACCHIETTI - IANNI 1996.

Secondarie inferiori (7) a partire dal 1988, e in numero minore nelle Scuole Secondarie Superiori (3) a partire dal 1990.

Più precisamente nella *Scuola Materna* sono state attuate sei esperienze di educazione interculturale.<sup>166</sup> Sono altresì numerose le esperienze che hanno trovato attuazione nella *Scuola Elementare* nelle quali è prevalente il tema della comunicazione linguistica per la promozione dell'interculturalità.<sup>167</sup>

Le esperienze realizzate nella *Scuola Media* sono pure numericamente rilevanti e puntano soprattutto sull'integrazione scolastica dei ragazzi appartenenti a culture diverse.<sup>168</sup> Rispetto a questi primi tre gradi scolastici,

<sup>166</sup> Elenchiamo di seguito le esperienze nella Scuola Materna ordinandole in base all'anno in cui sono state realizzate: 1) *Intercultura nel Centro Didattico «Celio Azzurro» di Roma* [1990], in CHISTOLINI (a cura di), *Educazione interculturale* 185-193; 2) *Bambini cittadini del mondo alla ricerca di cose buone* [1991], in *Scuola Materna* 80(1992)1, 2-4; 3) *Esperienza di Rio Saliceto (Reggio Emilia)* [1991-'92], in RIZZI Felice, *Educazione e società interculturale*, Brescia, La Scuola 1992, 126s; 4) *Una finestra sul mondo: educare alla differenza* [1992], in *Vita dell'Infanzia* 42(1993)1, 33-35; 5) *Didattica e codici interculturali* [1992-93], in *Infanzia* (1993-94)3-4, 41-42; 6) *Dalla «storia della vita» alla multiculturalità* [1993], in *Vita dell'Infanzia* 43(1994)3, 34-37.

<sup>167</sup> 1) *Progetto educazione linguistica: italiano, dialetto e lingue straniere* [1987], in TASSINARI - CECCATELLI GURRIERI - GIUSTI, *Scuola e società* 226; 2) *Giocattoli, creatività e riciclaggio. Una sperimentazione su come trasmettere il concetto di interdipendenza ad allievi di scuola elementare* [1988], in POLETTI Fulvio (a cura di), *L'educazione interculturale*, Firenze, La Nuova Italia 1992, 185-190; 3) *Un viaggio immaginario nel mondo esplorando i nostri Paesi d'origine attraverso la festa di primavera* [1989-'90], in *Ivi* 191-204; 4) *Esperienze interculturali di educazione musicale* [1991], in *Ivi* 167-171; 5) *Integrazione di bambini stranieri nella scuola elementare* [1991], in POLETTI, *L'educazione* 171s; 6) *Il progetto didattico: italiano, L2 ed educazione interculturale in alcune scuole elementari di Torino* [1991], in *Scuola Viva* 27(1991)4, 32-34; 7) *Educare alla mondialità* [1993-'97], in *L'Educatore* 15(1993)21, 12-15; 8) TOPLIKAR Giovanni, *Mi z vami - Vi z nami. Noi con voi - voi con noi. Un'esperienza di incontro e di cammino quinquennale tra la scuola italiana «L.Isonzo» di Monfalcone e la scuola slovena «O.Zupancic» di Gorizia* [1989-94], in *Scuola Italiana Moderna* 102(1994-95)4, 34-38; FRANCHINI Irma, *Incontrarsi e dirsi «noi»*, in *Ivi* 40-48.

<sup>168</sup> 1) *Il progetto sperimentale della Scuola Media «Alfredo Panzini» di Milano* [1988-'89], in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 415-420; 2) *Una esperienza interculturale: il CIDIS* [1988-'89], in *Scuola Viva* 27(1991)4, 22s; 3) *L'integrazione scolastica degli alunni stranieri presso la Scuola Media «Bogardo Buricchi» di Prato (Milano)* [1990-'92], in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 458-462; 4) *Educazione interculturale e linguistica nella Scuola Media «Paolo Uccello» di Firenze* [1991-'92], in CHISTOLINI (a cura di), *Educazione interculturale* 205-212.421-427; 6) *La presenza degli immigrati nella società italiana. Un itinerario didattico* [1992], in *Scuola e Didattica* 38(1993)9, 32-34; 7) *L'alfabetizzazione degli extracomunitari* [1992], in *Scuola e Didattica* 38(1993) 11, 30-

invece, poche sono le esperienze di educazione all'interculturalità realizzate nelle *Scuole Secondarie Superiori*.<sup>169</sup>

Anche per la formazione specifica degli insegnanti non è mancata l'iniziativa. Oltre al Seminario di studio di Punta Ala (GR), a cui abbiamo precedentemente accennato, sono stati realizzati, dagli IRRSAE di alcune Regioni italiane di cui sopra, interessanti progetti di educazione interculturale.<sup>170</sup>

Nelle pagine che seguono ci soffermeremo a considerare in modo più puntuale alcune delle esperienze pubblicate che sembrano più significative, e precisamente: a) il Progetto chiamato «EDINT» del CEDE; b) un progetto rivolto alla formazione interculturale degli insegnanti; c) un'esperienza realizzata nell'ambito del progetto educativo-didattico di una Scuola Materna in presenza di bambini immigrati e autoctoni; d) un'esperienza educativa interculturale realizzata in una Scuola Secondaria Superiore, senza la presenza di alunni appartenenti a culture diverse, e relativamente ad una singola area disciplinare, cioè l'educazione linguistica; e) un sussidio

32; BONEMAZZI Lucia - SURIAN Alessio (a cura di), *Il viaggio. Percorsi didattici interdisciplinari di educazione alla pace e al dialogo interculturale. Per la scuola media inferiore*, IRRSAE Veneto / Bologna, EMI 1995.

<sup>169</sup> 1) *Emigranti di ieri, emigranti di oggi: esperienza di educazione all'alterità* [1990], in *Scuola Viva* 27(1991)4, 24-27; 2) *Educazione linguistico-letteraria e multiculturalità presso il Liceo classico «Orazio» di Roma* [1990], in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 463-475; 3) *Una ricerca-azione: lo straniero ieri e oggi* [1991], in DURINO ALLEGRA, *Verso una scuola* 152s; PAPAGNO Giuseppe - PERILLO Ernesto (a cura di), *Memoria ragione immaginazione. L'incontro tra culture e la pace. Percorsi didattici interdisciplinari di educazione alla pace e al dialogo interculturale. Per la scuola media superiore*, IRRSAE Veneto / Bologna, EMI 1995.

<sup>170</sup> Al riguardo vedi: OPERTI Laura, *Un progetto pluriennale di educazione interculturale* [IRRSAE Piemonte 1989], in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 412-414; IRRSAE LOMBARDIA, *Immigrati stranieri a scuola*, Milano 1990; IRRSAE EMILIA ROMAGNA, *Problemi educativi delle minoranze culturali e linguistiche. Dalla ricerca alla pratica scolastica*, Reggio Emilia 1990.

Per l'IRRSAE Toscana vedi: MACCHIETTI Sira Serenella, *Per un'educazione interculturale: l'impegno dell'IRRSAE Toscana* [1991-'94], in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 403-406; IANNI Giuseppe, *Progetto Interculturalità: l'esperienza dell'IRRSAE Toscana*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Prospettive di educazione interculturale*, Roma, Bulzoni 1995, 97-103; MACCHIETTI (a cura di), *Verso una educazione interculturale* = Quaderni IRRSAE Toscana. Ricerche 1992; Id. - IANNI Giuseppe (a cura di), *Educazione interculturale. Questioni e proposte* = Quaderni IRRSAE Toscana. Studi 1996.

Circa l'IRRSAE Veneto oltre ai volumi già indicati nelle note precedenti vedi: GUSO Maurizio - NADIN Lucia - SERRA Michele (a cura di), *Culture e identità in gioco*, IRRSAE Veneto / Bologna EMI 1995.

«Crescere in ...» dell'ISMU (Istituto per lo Studio della Multietnicità) realizzato in Lombardia; f) Gruppo interculturale «Altri Alfabeti».

#### 4.1. *Il Progetto EDINT del CEDE*

Tra le varie esperienze analizzate, si distingue il Progetto chiamato *EDINT* (Educazione Interculturale) il quale, a differenza dei progetti e delle sperimentazioni che riguardano una specifica fascia scolare o una particolare area disciplinare, si pone a monte di qualsiasi discorso settoriale perché coinvolge tutti i gradi scolastici e tutte le aree disciplinari. Si tratta di un Progetto avviato dal CEDE (Centro Europeo dell'Educazione, con sede a Frascati) a partire dal 1987, un progetto di ricerca-azione che esige la partecipazione attiva di tutti gli insegnanti alla costruzione di materiali didattici per un'adeguata educazione interculturale.<sup>171</sup>

L'attuazione del Progetto, infatti, comporta: a) raccolta di esempi di *conflictualità* nel proprio ambiente per costruire esercizi di allenamento e sensibilizzazione; b) costruzione di un «glossario concettuale» per la chiarificazione dei concetti base dell'educazione interculturale; c) costruzione di schede relative a racconti, materiali visivi e audiovisivi per riflettere su aspetti significativi delle diverse culture; a) analisi dei diversi programmi scolastici e libri di testo per poter indicare percorsi didattici che rientrino nell'ottica interculturale; e) creazione di una «banca di materiali», i cosiddetti *dossiers* tematici, per la costruzione di esercizi che mirino all'elaborazione di percorsi didattici; f) redazione di bibliografie generali e specifiche; g) costruzione di strumenti di valutazione.

Il Progetto si basa sul concetto di «diversità» ritenuto come il minimo comune denominatore che unisce le diverse aree disciplinari.

<sup>171</sup> Il Progetto, coordinato da Maria Grazia Calasso, ha inteso coinvolgere, inizialmente, gli insegnanti di Roma, poi quelli della Sardegna per passare successivamente a livello nazionale. La Calasso si occupa di educazione interculturale e dei problemi delle minoranze linguistiche, e presso il CEDE è responsabile del Dipartimento «Innovazione e aggiornamento del personale ispettivo, direttivo e docente». Al riguardo vedi CALASSO Maria Grazia, *Progetti di ricerca-azione per l'educazione in una società multiculturale*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 217-234; ID., *Percorsi didattici per una educazione interculturale nella scuola di base*, in MACCHIETTI - IANNI, *Interculturalità un itinerario possibile* 43-53.

#### 4.2. Il «Progetto Interculturalità» dell'IRRSAE Toscana<sup>172</sup>

La formazione di tutti i docenti – e non solo quelli di lingua – alla dimensione interculturale è più che mai oggi un'esigenza pedagogica urgente.

All'inizio del 1991 il Consiglio Direttivo dell'IRRSAE della Toscana ha deciso di affrontare in modo sistematico la questione dell'educazione interculturale nella scuola. Per questo motivo ha incoraggiato l'avvio, in quello stesso anno, del cosiddetto «Progetto Interculturalità» rivolto alla formazione degli insegnanti che operano nella scuola in presenza di alunni stranieri e, in particolare, nel settore dell'educazione degli adulti.

Il progetto è stato elaborato da un Gruppo di studio costituito da S.S. Macchietti che è stata anche la responsabile scientifica del Progetto, G. Ianni che ne era il coordinatore, G. Bernardi, M. Boi, E. Camilletti, U. Catbrini, C. Ciseri, A. Crescitelli, L. Lepri, E. Martini, M.P. Pieri, A. Porcheddu. Esso è stato avviato nel 1991 e la sua durata fu prevista fino alla fine del 1994.

Il «Progetto Interculturalità» è stato elaborato con la precisa intenzione di rispondere alle esigenze educative poste dalla multiculturalità e, in particolare, dai docenti e dai dirigenti scolastici che operano in situazioni multiculturali, i quali chiedono di poter realizzare esperienze di formazione in servizio capaci di favorire il confronto tra «teoria» e «prassi», di promuovere e potenziare l'acquisizione di competenze specifiche necessarie per affrontare con correttezza pedagogico-didattica e con tempestività i problemi emergenti.

Questo progetto, pertanto, è stato finalizzato all'*attivazione di un processo di crescita professionale volto a migliorare la qualità dell'educazione, a favorire la conquista di una coscienza interculturale* che costituisce uno dei grandi ideali dell'educazione del nostro tempo. La Macchietti, descrivendo le motivazioni e le finalità di questo Progetto, afferma che si tratta «di abituarci a colloquiare con le culture “altrui”, di elasticizzare i nostri schemi mentali, di prendere coscienza dei limiti della nostra cultura, di saper riconoscere la particolarità e la complementarità delle ricchezze

<sup>172</sup> Cf MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale* 9s; ID., *Per un'educazione interculturale*, in TASSINARI - CECCATELLI GURRIERI - GIUSTI, *Scuola e società* 403-406; IANNI Giuseppe, *Progetto Interculturalità: l'esperienza dell'IRRSAE Toscana*, in MACCHIETTI (a cura di), *Prospettive* 97-103.

culturali e delle qualità morali delle varie comunità umane». <sup>173</sup>

Il progetto si articolava in due fasi strettamente legate tra loro: una di chiarificazione *teorica* e una di *confronto teoria-prassi*.

L'itinerario formativo previsto dal progetto prendeva avvio: a) dalla raccolta di informazioni sulle esperienze di educazione interculturale fino allora realizzate; b) dall'analisi della letteratura pedagogica già prodotta su questo argomento; c) dai dati relativi alle presenze di alunni stranieri nelle scuole toscane.

In vista di una fondazione scientifica dell'educazione interculturale fu organizzato, all'interno del progetto, un Convegno sul tema *Verso l'educazione interculturale* e venne anche pubblicato un testo che doveva configurarsi come uno strumento di lavoro che prevedeva una serie di seminari teorico-pratici, che si svolsero realmente nell'anno 1992, allo scopo di approfondire la conoscenza del tema interculturale, di definire ipotesi sperimentali, di proporre itinerari educativi e di produrre materiali didattici per gli educatori alla cui intelligenza pedagogica e alla cui creatività era legata la realizzazione di un'azione educativa capace di valorizzare le potenzialità culturali di tutti. <sup>174</sup>

Queste le questioni trattate nei vari seminari di studio: l'identità culturale e l'interculturalità; l'interazione e la comunicazione educativa; l'educazione alla interculturalità nella prospettiva curricolare.

I criteri di realizzazione sono stati essenzialmente quattro: a) motivazione educativa; b) non direttività; c) prassi didattica; d) creatività.

In continuità con la pubblicazione degli Atti del Convegno sopra accennato, è stata curata, nel 1993, la pubblicazione del *dossier* che presenta i materiali prodotti nel corso della realizzazione dei seminari. Si prevede tuttora la loro diffusione e la prosecuzione delle attività di formazione in prospettiva interculturale da estendere ai docenti che operano nella scuola e nel settore dell'educazione degli adulti nella regione Toscana. <sup>175</sup>

<sup>173</sup> MACCHIETTI, *Per un'educazione interculturale: l'impegno dell'IRRSAE Toscana*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 406.

<sup>174</sup> Il Convegno a cui si allude è stato organizzato a Firenze nel dicembre del 1991 con lo scopo di offrire agli insegnanti una prima occasione di riflessione e di confronto sulle prospettive della multiculturalità, del pluralismo culturale e della convivenza. Gli Atti di questo Convegno sono raccolti nel volume curato dalla Macchietti e dal quale è tratta, in sintesi, la descrizione del progetto in questione.

<sup>175</sup> Vedi MACCHIETTI Sira Serenella - IANNI Giuseppe (a cura di), *Interculturalità. Un itinerario possibile* = Quaderni IRRSAE Toscana Strumenti, Firenze 1993. La prima parte del volume si sofferma sugli aspetti teorici dell'interculturalità; la seconda propone degli

L'attuazione del progetto si è conclusa con l'analisi pedagogica delle esperienze effettuate per valutarne l'efficacia formativa, per individuare eventuali strategie di intervento, per integrare le proposte e riformularle allo scopo di far crescere il sapere sull'educazione e, in modo particolare, sull'educazione interculturale.

Il «Progetto Interculturalità», a nostro avviso, può essere proposto come esemplare itinerario di formazione in quanto, lontano dal presentare l'educazione interculturale come episodio semplicemente casuale, promuove negli insegnanti un punto di vista curricolare sull'educazione interculturale sollecitandoli alla coniugazione della riflessione sistematica sulla società multiculturale, con una concreta attività di ricerca e di sperimentazione sul campo.

#### 4.3. *L'educazione interculturale dell'infanzia nel Centro Didattico «Celio Azzurro» di Roma*<sup>176</sup>

Il Centro Didattico «Celio Azzurro», nel 1990, è stato destinato all'infanzia, dal Comune di Roma.<sup>177</sup> Tra le varie esperienze di educazione interculturale realizzate nella scuola materna, ci siamo orientate su questa la cui sperimentazione è stata attivata in presenza sia di bambini immigrati che autoctoni e coinvolgente in modo globale tutto il progetto educativo della scuola. Ci sembra interessante la descrizione che ne fa Marisa Castellazzo evidenziando, di tale progetto, la significatività dei codici comunicativi per la realizzazione di una didattica interculturale efficace e formativa.

La finalità è ben espressa nell'art. 1 del Regolamento del Centro: «[La scuola] si pone l'obiettivo di sperimentare forme di comunicazione interculturale nel campo dell'educazione; si rivolge pertanto sia all'infanzia immigrata, in particolare extracomunitaria sia a quella nativa di Roma

orientamenti metodologico-didattici; la terza offre una bibliografia per l'approfondimento delle conoscenze sul tema.

<sup>176</sup> Al riguardo vedi CASTELLAZZO, *Intercultura nel Centro Didattico «Celio Azzurro»*, in CHISTOLINI (a cura di), *Educazione interculturale* 185-193.

<sup>177</sup> In esso si svolgono attività didattiche per scuole materne e centri ricreativi estivi; ospita circa 30 bambini, di cui oltre la metà extracomunitari: somali, eritrei, tunisini, ugandesi, sudamericani, un'utenza mobile a causa del fenomeno migratorio. Dal 1991 il Centro ha messo in atto una sperimentazione inserendo nel gruppo anche alcuni bambini romani.

[...] con lo scopo di far star bene i bambini di tutto il mondo sperimentando quotidianamente la convivenza tra lingue e culture diverse dando spazio a tutti». <sup>178</sup>

I principi direttivi sono due: a) *convivenza costruttiva* che tutela l'identità di tante culture in un rapporto di interazione e di scambievole arricchimento; b) *confronto interculturale* che considera i fondamenti comuni e gli aspetti precipui delle culture del mondo, ne promuove i processi interattivi favorendo confronti positivi e dinamici.

Per quanto riguarda l'organizzazione della giornata questo centro ha tenuto conto degli impegni lavorativi degli immigrati per cui la scuola rimane aperta dalle 8.00 del mattino alle 17.30 del pomeriggio.

Gli orari sono flessibili e pertanto suscettibili di modificazione. Durante il giorno si prevedono attività nell'«angolo della parola», attività in gruppi di interesse o di età, gioco libero.

Le attività di insegnamento si svolgono in classi «non cristallizzate», ma per fasce di età omogenee o per interessi.

Nella programmazione viene posta una particolare attenzione all'*educazione alla pace attraverso la valorizzazione delle identità etniche e la tematizzazione degli elementi della cultura di origine*.

Ci si prefigge lo sviluppo di tutte le aree percettivo-cognitive del bambino attraverso attività-psicomotorie, mimiche, musicali, di gioco e di drammatizzazione, che ampliano la socializzazione e favoriscono il «vivere con gli altri».

Le attività *grafico-pittoriche e manipolative* si articolano nella pittura, nel disegno e nella costruzione di oggetti; mentre si perseguono la coordinazione e la creatività, si percepiscono anche notizie sulla cultura di provenienza.

Lo scopo delle attività che si svolgono nell'«angolo della parola» è quello di promuovere lo scambio della cultura orale attraverso il racconto

<sup>178</sup> Cit. in Ivi 186. L'aspetto della comunicazione è stato valorizzato in più esperienze. Anche il progetto sperimentale avanzato dalla Scuola Media «Alfredo Panzini» di Milano, ad esempio, sottolinea, tra le finalità, l'importanza dei processi di comunicazione nella classe, per rendere le persone più disponibili al confronto, inserite cioè nella propria identità culturale, ma capaci anche di interagire, di dialogare con gli altri ponendosi in modo critico di fronte ai diversi modelli culturali (cf GUFFANTI Luciano, *Il progetto sperimentale della Scuola Media «Alfredo Panzini» di Milano*, in TASSINARI - CECCATELLI GURRIERI - GIUSTI, *Scuola e società* 415s). Così pure l'esperienza interculturale condotta a Rio Saliceto nella Provincia di Reggio Emilia, prevedeva tra gli obiettivi stabiliti per l'integrazione dei bambini immigrati il miglioramento della «comunicazione con l'insegnante e con i compagni» (Rizzi, *Educazione e società* 127).

di fiabe, storie, leggende, aneddoti, episodi autentici e inventati. Viene tutelato, in questo modo, il *rispetto della lingua d'origine* che esprime la cultura a cui il bambino appartiene e riflette l'ambiente in cui vive e cresce. In tal modo egli trova conferma della sua propria identità.

Le attività *logico-matematiche* vengono realizzate mediante giochi di attenzione, seriazione, spazialità, giochi che promuovono lo sviluppo dei cinque sensi e per il discernimento delle antinomie.

Anche *l'orto e il giardino* costituiscono luoghi favorevoli per la scoperta del ciclo biologico delle piante e l'osservazione dei cicli stagionali. Proprio a partire da questa esperienza si possono condividere le tradizioni culinarie dei vari Paesi e si conducono i bambini ad una esperienza giocosa di interculturalità che si arricchisce mediante le osservazioni, gli scambi, le ricerche, i confronti.

Circa la metodologia vengono preferiti l'approccio empirico, l'approccio comunicativo-relazionale, la partecipazione attiva degli alunni che diventano i veri protagonisti del momento didattico.

Si tratta, dunque, di un'esperienza educativa interculturale che procede rispettando l'identità di varie culture in un rapporto di interazione e di arricchimento scambievole che valorizza e stima le differenze.

4.4. *Educazione linguistica e multiculturalità presso il Liceo classico «Orazio» di Roma*<sup>179</sup>

Sembra opportuna, per i motivi addotti più avanti, anche la descrizione di un'esperienza di educazione interculturale limitata a una sola area disciplinare e attivata indipendentemente dalla presenza o meno di alunni stranieri in classe.

Questo tipo di iniziativa conferma il perseguimento delle direttive date dalle Circolari Ministeriali, in particolare dalla n. 205 del 1990 che sollecita la realizzazione di una didattica interculturale per tutti gli alunni.

Si tratta della sperimentazione condotta nell'ambito del *Progetto EDINT* del CEDE da due docenti di una Scuola Secondaria Superiore attraverso l'elaborazione di unità didattiche realizzate nelle due classi parallele del 2° anno di Liceo classico a partire dal 1989 fino al 1991. Motivazione di fondo è stata la consapevolezza del contributo che la scuola può fornire alla formazione di una coscienza civica e alla integrazione tra culture.

La finalità generale riguarda la conoscenza delle radici della propria identità culturale e l'avvicinamento alle altrui culture in atteggiamento di apertura al dialogo e al confronto.

Per la definizione degli obiettivi ci si è serviti del contributo della nota tassonomia di Bloom adattata ai testi letterari.<sup>180</sup> Gli obiettivi mirano al raggiungimento da parte degli alunni della *consapevolezza: di altri* «*archivi*» sia scritti che affidati a forme di codificazione diverse dalla scrittura; *della presenza di altre eredità*, accanto a quella greco-latina, nella formazione della cultura europea; *della molteplicità etnica* e degli esiti dell'incontro/scontro tra gruppi etnici in momenti storici diversi e in aree

<sup>179</sup> I dati di queste esperienze didattiche di laboratorio linguistico-letterario in prospettiva interculturale sono state ricavate da: GROSSI Lina - ROSSI Rosa, *Educazione linguistico-letteraria e multiculturalità presso il Liceo classico «Orazio» di Roma*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 463-475; ID., *Lo straniero nei classici*, in *Riforma della Scuola* (1989)9-10; ID., *La figura dello straniero nella produzione letteraria: dall'analisi testuale al modello culturale*, in LEND (1991)1; ID., *Barbaro ... nuovi barbari, sincronia e diacronia di una tematica interculturale*, in *I viaggi di Erodoto* (1991)13.

<sup>180</sup> L'area scelta è quella linguistico-letteraria che offre l'opportunità di collegamenti concettuali tra contesti geo-politici e culturali diversi e permette un adeguamento del lavoro scolastico alla dimensione interculturale.

Sulla tassonomia degli obiettivi educativi, pubblicata in inglese in tre volumi, rispettivamente nel 1953, 1964, 1972, vedi: BLOOM B.S. - KRATHWOHL D.R. - MASIA B.B., *Tassonomia degli obiettivi educativi*, Teramo, Giunti & Lisciani 1984-85.

geo-politiche diverse; della necessità di una lettura critica della documentazione storica; della impossibilità di considerare una cultura in modo assoluto visti i rapporti che si stabiliscono tra sistemi culturali diversi.

I contenuti sono in stretta relazione con gli obiettivi. Più specificamente l'obiettivo della prima esperienza, riferito all'analisi delle trasformazioni e delle modificazioni della figura dello «straniero» in relazione a contesti diversi, a partire dall'uso di più termini o degli stessi termini in accezioni diverse, è stato realizzato attraverso contenuti riguardanti la figura dello straniero nella codificazione letteraria: il «barbaro».

L'obiettivo della seconda esperienza, invece, mirante allo studio della interazione tra gruppi etnici diversi tramite la comprensione del passato funzionale alla lettura critica del presente in una società aperta al dialogo, è stato raggiunto tramite la mediazione di contenuti relativi agli esiti letterari dell'incontro/scontro etnico nel tempo e la lettura di testi significativi.

Le varie unità didattiche sono state articolate per fasi: una preparatoria, una di elaborazione e una di sintesi.

Per la metodologia si sono privilegiati alcuni metodi di derivazione semiologico-strutturale, linguistico-descrittiva, storico-comparativa, sociologica, antropologica. Si è fatto uso anche della tecnica del *mastery learning* per rendere più sicuro e individualizzato l'apprendimento.<sup>181</sup>

Accanto a questa esperienza, limitata ad un'area disciplinare, pure meritevole, occorrerebbero altre coinvolgenti tutte le discipline di studio in una prospettiva anche interdisciplinare.<sup>182</sup>

4.5. *Un sussidio «Crescere in ...» dell'ISMU (Istituto per lo Studio della*

<sup>181</sup> Su questa tecnica vedi: BLOCK J.H., *Mastery learning: theory and practice*, New York, Holt, Rinehart & Winston 1971; ID. - ANDERSON L.W., *Mastery learning in classe*, Torino, Loescher 1978.

<sup>182</sup> A livello di scuola secondaria superiore è degno di nota il «Progetto didattico interdisciplinare sull'interculturalità» elaborato da un gruppo di studenti delle scuole superiori di Piacenza, coordinato da Aluisi Tosolini (Al riguardo cf ANTONINI Carla - RONDA Lino - TOSOLINI Aluisi - ZUCCA Riccardo, *A scuola di pace in tempi di guerra*, Bologna, EMI 1993, 108-113). Gli studenti, entusiasti e ben guidati, partono da un'analisi sia degli atteggiamenti nei confronti delle culture «altre», quali Rifiuto, Tolleranza, Assimilazione o Integrazione, Interculturalità, sia delle situazioni in cui si trovano a vivere. Sul piano contenutistico vengono individuati tre filoni tematici che costituiscono tre percorsi operativi: 1) *Immigrazione* (cause, effetti); 2) *Interculturalità* (in riferimento a religione e cultura); 3) *Razzismo* (cause, effetti, stili di intervento). È un esempio rilevante per il coinvolgimento degli studenti perché siano essi stessi protagonisti della loro formazione e del loro apprendimento attraverso l'acquisizione della capacità di apprendere ad apprendere.

*Multietnicità*)<sup>183</sup>

Si tratta di un volume intitolato «*Crescere in...*» pubblicato in 150.000 copie dall'ISMU, nel 1991, ad uso della V classe elementare della Lombardia. Il sussidio preparato corrisponde alla finalità dell'Istituto che è quello di «documentare, promuovere e sostenere attività di studio e di intervento, svolgere iniziative di formazione e informazione sulla moderna società multietnica, con particolare attenzione ai processi migratori».<sup>184</sup> Il volume è corredato da *schede illustrate*, dai titoli significativi: *Crescere in un villaggio africano; Crescere in Giappone; Le comunità italo-albanesi; L'islamismo; La Comunità Europea; Che cosa significa essere democratici; Impariamo nuovi giochi*.

La preparazione del materiale risponde all'obiettivo del Progetto Scuola, elaborato per «diffondere nella scuola informazioni sulle diverse culture e sulle relazioni tra i popoli e [per] offrire ai docenti e ai ragazzi un'occasione di crescita culturale attraverso lo studio di realtà diverse dalla nostra».<sup>185</sup> L'ISMU ha messo a disposizione degli insegnanti anche alcuni *video* per aiutarli ad affrontare, durante la lezione, il tema dell'incontro tra culture diverse.

Nel 1992 era prevista la continuazione dell'esperienza e la preparazione del materiale anche per la scuola media, denominato «Schede informative» sui temi della multietnicità.

Come osserva Serio, due sono gli elementi che caratterizzano l'attività dell'ISMU: il lavoro interdisciplinare che prevede la collaborazione di specialisti di diversa competenza sul medesimo progetto e il coinvolgimento di soggetti esterni, enti pubblici e privati, per la realizzazione dei progetti.<sup>186</sup>

<sup>183</sup> Vedi in SERIO, *Per una scuola costituente* 139-146. L'ISMU è nato nell'ambito della Fondazione Opere Sociali della Cassa di Risparmio delle Province Lombarde.

<sup>184</sup> A tale scopo l'Istituto dispone di un *Centro di Documentazione (CeDoc)* che conta circa 600 volumi, 60 periodici e 50 video, la cui consultazione è presso la sede dell'ISMU, con l'assistenza del personale del Centro il quale cura un bollettino *Ismu informa* e la collana «Quaderni ISMU».

<sup>185</sup> Citato, in SERIO, *Per una scuola costituente* 142.

<sup>186</sup> Cf SERIO, *Per una scuola costituente* 140. Ancora in materia di sussidi, degna di nota è l'opera dell'Assessorato all'istruzione del Comune di Bergamo che ha preparato il sussidio, «*SAPERCITTÀ speciale per una educazione multiculturale*», interamente dedicato al tema dell'interculturalità. Si tratta di una raccolta di proposte – in forma di schede – elaborate dalle varie associazioni e centri locali (CESVI, CELIM Bergamo, CSS, ARCI, Centro «La Porta», Assoc.«Insieme», Gruppo di formazione alla non-violenza, Centro Ei-

#### 4.6. Gruppo Interculturale «Altri Alfabeti»

Il Gruppo Interculturale «Altri Alfabeti»<sup>187</sup> è nato a Parma in collaborazione con l'Associazione Culturale *Alfazeta*, ed è composto da una ventina di persone (italiane e straniere). La finalità concerne la conoscenza e il dialogo tra persone e culture diverse e viene perseguito in vari modi, all'interno del gruppo o intervenendo in altri contesti educativi (scuole, comunità, associazioni).

Il Gruppo lavora partendo dai bisogni della realtà in cui si interviene, valorizzando le risorse umane esistenti a Parma, in rapporto agli obiettivi principali: a) condurre gli studenti (della scuola secondaria inf. e sup.) ad una conoscenza ampia e non stereotipata di culture dei Paesi non europei mediante il contatto con i rappresentanti dei Paesi stessi; b) rendere operante la logica dell'interculturalità come convivenza costruttiva superando le visioni ancorate a pregiudizi etnocentrici ritenute modelli paradigmatici ed universali; c) aumentare qualitativamente e quantitativamente relazioni e comunicazioni tra cittadini italiani e cittadini extracomunitari per favorire la conoscenza e lo scambio reciproco.

### Conclusioni

Dall'analisi degli orientamenti ministeriali e dalla sintetica presentazione di alcune esperienze significative riguardanti l'educazione interculturale, risulta evidente che tale impegno interculturale costituisce una vera e propria *frontiera educativa* che interpella direttamente e primariamente la scuola.

Come si è visto, la scuola italiana, in particolare contravvenendo all'opinione comune che la vuole sempre in permanente ritardo rispetto ad altri Paesi europei, ha dimostrato di aver dato una sua risposta al problema dell'educazione interculturale con sufficiente tempestività; ne sono segni indicativi tutta una serie di iniziative e di risoluzioni adottate da parte del

rene, Assoc. «Le note in tasca») per promuovere l'educazione interculturale nei diversi gradi scolastici della città. Le schede sono 10 per le scuole materne ed elementari, 5 per le scuole medie inferiori, 14 per le scuole medie superiori; ognuna di esse indica finalità/obiettivi, contenuti, articolazione dell'intervento, tempi e modalità di realizzazione. È un esempio del coinvolgimento e della collaborazione di tutto il territorio per un tema di fondamentale importanza e di risonanza anche sociale.

<sup>187</sup> Cf ANTONINI - RONDA - TOSOLINI - ZUCCA, *A scuola di pace* 114.

## MPI.

Le numerose esperienze che si vanno estendendo e che hanno come referente principale l'istituzione scolastica, sono una testimonianza della volontà della scuola di misurarsi sul terreno della prassi didattica dando concretezza all'educazione interculturale. Pur nella rispettiva originalità, queste esperienze rispondono ad alcuni principi sottolineati dal MPI, in modo particolare alla raccomandazione di assumere un atteggiamento «disponibile e ricettivo fondato sulla accettazione del principio dialettico per una riflessione critica sulla propria cultura»,<sup>188</sup> che altro non è, a nostro parere, se non il punto di arrivo di un'educazione interculturale intesa come *reciproco arricchimento nel dialogo e nel confronto*.

Dalle esperienze realizzate emergono alcuni dati comuni che potrebbero, a nostro avviso, configurarsi come linee di tendenza da seguire nel futuro. Si tratta, come afferma Mariangela Giusti, di «risposte educative di tipo aperto»,<sup>189</sup> che prevedono capacità di decentramento, che possono, cioè, essere lette con gli occhi degli altri, a differenza delle «risposte di tipo chiuso», fisse, che tendono a cristallizzare le culture di appartenenza.

Gli obiettivi privilegiati nelle esperienze e nei progetti esaminati possono essere ricondotti sostanzialmente a quattro: a) *promozione di una coscienza interculturale* la cui conquista esige la consapevolezza della propria identità personale e culturale come condizione indispensabile per la conoscenza, il rispetto, l'apprezzamento e la valorizzazione di quelle altrui; b) *comprensione e valorizzazione della diversità* intesa non come semplice accettazione dell'altro, ma *come valore in sé*, come elemento di arricchimento e di vitalità che contribuisce a far maturare la comunità umana e sociale; c) *promozione dell'educazione linguistica e del plurilinguismo*, obiettivo inserito però, in un progetto più globale di taglio antropologico-culturale rivolto a tutti gli allievi nel quale vengono valorizzate tutte le forme di comunicazione; d) *educazione alla capacità di gestione della comunicazione con l'alterità* attraverso l'ascolto, il dialogo, il confronto, mediante cioè un'interazione culturale aperta alla reciprocità.

Tali obiettivi educativi sono poi opportunamente tradotti in obiettivi didattici specifici che fanno riferimento a tutte le aree disciplinari: socio-affettiva, linguistico-espressiva, storico-geografico-ambientale, tecnico-

<sup>188</sup> AMATUCCI, *Riflessioni e proposte*, in TASSINARI - CECCATELLI GURRIERI - GIUSTI (a cura di), *Scuola e società* 397.

<sup>189</sup> GIUSTI Mariangela, *La società e la scuola di fronte all'educazione interculturale. Introduzione*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 364s.

scientifico.

Le scelte metodologiche, invece, sono strettamente legate alla finalità dei singoli progetti; generalmente però essi optano per l'approccio *interdisciplinare, comunicativo-relazionale, argomentativo* – e non solo trasmissivo/informativo – e soprattutto *problematizzante*.

Più in particolare gli orientamenti metodologici variano a seconda del numero degli alunni, per cui si opta, di volta in volta, per la scelta di percorsi individuali e individualizzanti o di gruppo e, a seconda del grado scolastico, si privilegia un metodo esplorativo o di ricerca attiva.

Sotto il profilo metodologico, comunque, ciò che è condiviso da tutti i progetti e le esperienze realizzate, è il criterio della *trasversalità*, sia in senso verticale per l'intero curriculum, sia in orizzontale per tutte le discipline; dimensione, questa, che permette il coinvolgimento dei docenti e degli allievi, della scuola e dell'extrascuola.

Nella descrizione dei risultati di queste realizzazioni vengono messe in rilievo le positività, ma anche le difficoltà incontrate nel processo di attuazione. Le maggiori difficoltà vengono segnalate nella *manca di strumentazioni adeguate*, nella *poca flessibilità nell'organizzazione* del lavoro scolastico, nella *non padronanza della lingua italiana* da parte dei bambini e ragazzi stranieri e nell'*ignoranza di altre lingue* da parte dei docenti.

È opportuno sottolineare anche che la maggior parte di queste esperienze di educazione interculturale, nonostante abbia preso avvio da una situazione contingente e apparentemente più urgente di altre, quale l'integrazione di bambini stranieri nella scuola, tuttavia ha «obbligato» l'istituzione scolastica ad un ripensamento di se stessa, della sua organizzazione e della funzionalità o meno delle sue strutture, della necessità di migliorare la sua collaborazione con le altre strutture presenti nel territorio, ecc.

Gradualmente, com'era da prevedersi, è venuta maturando l'idea che l'educazione interculturale *non riguarda solo le situazioni in cui sono presenti alunni stranieri, ma coinvolge la scuola nel suo complesso*. Non sono pochi, infatti, i progetti che hanno rivelato linee di intervento interculturale rivolte a tutta la comunità scolastica e volti ad avviare con intelligenza e serietà professionale un discorso sui cambiamenti profondi che la nostra società sta vivendo.

Analizzando, dunque, più da vicino le finalità, gli obiettivi, i contenuti, le metodologie e l'organizzazione generale di questi progetti, si constata che, fortunatamente, *in nessuno di essi compare il termine «assimi-*

lazione», ma vengono invece privilegiati termini come «interazione», «integrazione» e «convivenza costruttiva», intendendo con essi la volontà e l'impegno per una educazione allo scambio ed a una comunicazione autentica tra culture.

Un altro degli elementi a cui viene data rilevanza in tutte queste esperienze è l'*insegnamento linguistico o plurilinguistico*. Uno dei problemi più forti che viene segnalato, infatti, è quello determinato dalla non conoscenza delle lingue sia da parte degli insegnanti che degli alunni.<sup>190</sup>

Una terza linea di fondo che i diversi progetti esprimono è il fatto che con la prospettazione dell'educazione interculturale a scuola, gli insegnanti non intendono affatto porsi in rottura con l'insegnamento tradizionale. Lo scopo, semmai, è quello di arrivare a *trasmettere criteri di lettura e di interpretazione della realtà diversi da quelli tradizionali*.

Nel progetto dell'IRRSAE del Piemonte, ad esempio, si esplicita chiaramente che una delle sollecitazioni che hanno portato all'avviamento di tale progetto è stata proprio l'esperienza che alcuni insegnanti stavano maturando, di «rompere l'assetto tradizionale delle discipline, in una visione di più largo respiro che tenesse conto della realtà nazionale e internazionale, permeata dei fatti del multiculturalismo».<sup>191</sup> All'interno dei percorsi disciplinari vengono scelte prospettive che valorizzano l'acquisizione di conoscenze e atteggiamenti in senso interculturale e questo attraverso delle metodologie che consentono di allargare il sapere di cui già si dispone, in relazione ad altri saperi che possono appartenere ad alunni di altra provenienza presenti nella classe. Questo riferimento alle presenze di stranieri, però, nella maggior parte dei progetti risulta essere non tanto il dato di partenza del progetto sperimentale o la motivazione fondamentale di esso,

<sup>190</sup> Nella Scuola Media «Alfredo Panzini», ad esempio, si individua in maniera esplicita nel plurilinguismo uno strumento idoneo per giungere alla «comprensione della differenza e [alla] accettazione del suo valore positivo anche attraverso lo studio delle lingue straniere» (GUFFANTI, *Il progetto sperimentale* 414). A questo riguardo vedi anche CALASSO, *Educazione interculturale e scuola*, in *Il Tempo della Scuola* 2(1992)3, 14-22 nel quale l'Autrice parla del *Progetto EDINT* dove viene particolarmente valorizzato l'aspetto linguistico; CALASSO M.G. - BALDAZZI A. (a cura di), *Progetto EDINT*, documento n.17: *Concetti, atteggiamenti, comportamenti. Appunti per un glossario per l'educazione interculturale*, Roma-Frascati, CEDE 1988 (ciclostilato).

<sup>191</sup> OPERTI Laura, *Un progetto pluriennale di educazione interculturale*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 412. Corsivo nostro. In proposito vedi anche le due esperienze realizzate nelle Scuole Medie «Alfredo Panzini» di Milano e «Paolo Uccello» di Firenze (cf GUFFANTI, *Il progetto sperimentale* 415-420; BARTOLINI Maria Teresa, *Educazione interculturale e linguistica* 421-427).

quanto piuttosto *un elemento in più* che può contribuire ad arricchire la sperimentazione, come viene sottolineato nella premessa del progetto della Scuola Media «Alfredo Panzini». <sup>192</sup>

Circa l'educazione interculturale tutti gli studiosi sono propensi alla sua collocazione, *a pieno titolo, nel processo educativo-didattico* mirante alla formazione globale della persona.

La scuola, vero spazio di educazione, è chiamata a rendere effettiva la sua funzione educativa, operando un'opzione etico-pedagogica chiara e imprescindibile che orienti la sua azione educativa non solo alle conoscenze o alle competenze, ma anche e soprattutto alla ricerca di strategie metodologiche atte a suscitare *comportamenti e atteggiamenti interculturali* in tutti gli alunni.

È auspicabile che il panorama delle iniziative e delle proposte scolastiche divenga più vario perché più ampia e diffusa sarà divenuta, nel frattempo, la consapevolezza che l'interculturalità deve ridisegnare l'orizzonte entro il quale pensare, comunicare, organizzare la nostra vita e la nostra esperienza.

Alla scuola, perciò, rimane l'arduo compito di preparare le nuove generazioni ad una internazionalità di modelli antropologici e culturali che non scada nella retorica o nel folklore e di formarle ad una sensibilità rinnovata e ad una coscienza capace di confrontarsi serenamente con valori e sistemi di riferimento diversi da quelli propri e consueti.

Le esperienze di educazione interculturale in Italia, realizzate sia in presenza che in assenza di alunni stranieri, crescono con una certa continuità. <sup>193</sup> Tuttavia, essendo ancora in una fase iniziale, esse risentono di una certa incertezza e insicurezza dovute alla carenza di indicazioni più precise a livello didattico. Ciò dimostra che la prospettiva interculturale sarà possibile solo a condizione di una diversa e mirata formazione degli insegnanti, di un più adeguato insegnamento delle lingue straniere, ma, soprattutto, della presa di coscienza, da parte della scuola, della necessità di adeguarsi ai bisogni formativi di ogni singolo alunno.

<sup>192</sup> Cf GUFFANTI, *Il progetto sperimentale* 415s.

<sup>193</sup> Occorrerebbe una diffusione più estesa di tali esperienze tra scuole e insegnanti. Com'è stato osservato nel 1993 dalla Direzione Generale (MPI) per gli Scambi culturali, l'Italia risente di una carenza di strutture di coordinamento e di diffusione delle esperienze (cf SERIO, *Per una scuola costituente* 182).

**CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE** Errore. Il segnalibro non è definito.  
**PER UNA PEDAGOGIA E DIDATTICA INTERCULTURALE<sup>1</sup>**

L'educazione interculturale, come abbiamo visto precedentemente, prende avvio agli inizi degli anni '70, ponendosi come risposta educativa alla sempre più diffusa e vistosa compresenza di diverse culture e alla presa di coscienza di diversità etniche, religiose, linguistiche in una stessa società, determinate dall'accentuarsi, in questi ultimi decenni, del fenomeno migratorio.

**1. Dalla «pedagogia degli stranieri» alla «pedagogia della differenza»**

Il problema della diversità culturale, preso in considerazione soprattutto sul piano scolastico, ha conosciuto, nelle politiche educative dei Paesi europei dagli anni '70 fino ai nostri giorni, tre approcci fondamentali: a) quello di tipo *compensativo o assimilativo*, la cosiddetta «pedagogia per stranieri» mirante all'assimilazione passiva dell'immigrato nella cultura del Paese di accoglienza tramite, ad esempio, l'inserimento nelle «classi sperimentali»; b) l'approccio *integrativo* che insiste sul bisogno dell'immigrato di accedere alla cultura e alla lingua del Paese di accoglienza, ma anche di coltivare la propria lingua e cultura di origine; c) l'approccio *interculturale* che, considerando la diversità come valore, consente ad ogni persona di autopromuoversi nella scoperta e nella valorizzazione della

<sup>1</sup> Com'è stato detto nell'*Introduzione*, con l'espressione «pedagogia interculturale» e «didattica interculturale» non intendiamo affermare la loro considerazione come discipline vere e proprie, rispettivamente pedagogica e didattica, quanto piuttosto indicare la riflessione pedagogica e didattica sul tema dell'educazione interculturale.

propria e dell'altrui cultura.

Quest'ultima prospettiva interculturale si pone come un vero cambiamento di paradigma a livello pedagogico in quanto, da una pedagogia dell'«integrazione assimilazionista» del diverso, si passa ad una pedagogia della «formazione culturale e interculturale» che guarda ad ogni persona come bisognosa di essere *rispettata per la sua dignità e nei suoi diritti fondamentali*, di essere *soggetto* storico all'interno di qualsiasi cultura, in prospettiva appunto di collaborazione (*lavorare con, condividendo* le proprie risorse) per la realizzazione di un comune progetto (*crescere insieme in umanità*): *la convivialità delle differenze*. Per questo, sulla linea degli sforzi compiuti da parte degli Organismi internazionali, quali soprattutto il Consiglio d'Europa e l'UNESCO, si può parlare – se non altro almeno come necessità – della *scoperta e della riscoperta della diversità, dell'alterità, da una parte, e della pedagogia che ad essa deve corrispondere, dall'altra, ossia pedagogia della differenza*.

Nonostante il riconosciuto principio dell'individualizzazione e della personalizzazione, una pedagogia della differenza è ancora bisognosa di molti approfondimenti.<sup>2</sup> Purtroppo, per molto tempo, il diverso – sia egli un handicappato o un alunno in difficoltà o anche il sesso chiamato «debole» – non ha avuto l'aiuto educativo-didattico che gli è «dovuto». La scuola democratica non significa forse scuola aperta a tutti, quindi per tutti e di tutti anche nel senso di ciascuno? Il tema «Education for All» della Conferenza internazionale dell'UNESCO, svoltasi a Jomtien (Thailandia) nel 1990, richiede riflessioni approfondite e condivise e realizzazioni corrispondenti a livello nazionale e mondiale.

## 2. L'«altro», un nuovo paradigma educativo

L'*altro* viene a costituire un nuovo «paradigma educativo» che ci spinge ed obbliga a rivedere i contenuti didattici e tutta l'azione educativo-didattica, appunto «a partire dall'altro»,<sup>3</sup> a cambiare l'ottica stessa con cui

<sup>2</sup> Su questo tema vedi PIUSI A.M., *Educare nella differenza*, Torino, Rosenberg & Sellier 1989; RIGOBELLO Armando, *Autenticità nella differenza*, Roma, Studium 1989; AA.VV., *Per una cultura delle differenze*, in *Prospettiva EP* (1992)1; MISSAGLIA Dario, *La professione insegnante e la didattica delle diversità*, in AA.VV., *Nord-Sud Educazione alla mondialità*, Roma, Ad. Valore Scuola 1991, 55-58.

<sup>3</sup> È una proposta sottolineata da Antonio Perotti in un volume da lui redatto per il Consiglio della Cooperazione Culturale del Consiglio d'Europa (cf PEROTTI Antonio, *La*

guardare alla realtà educativa. Viene cioè richiesto un mutamento nel modo di vedere l'altro, il diverso, non più con indifferenza, tanto meno come nemico o «oggetto ostile», ma come «ospite» da accogliere e dal quale si è accolti, con il quale ci si incontra e si dialoga.<sup>4</sup> È significativo, da questo punto di vista, il titolo di un articolo, «Diverso è bello»,<sup>5</sup> che costituisce il documento n. 1 della ricerca EDINT (educazione interculturale) della quale la Calasso è conduttrice dal 1987. Senza la diversità, rileva l'Autrice, «non ci sarebbe neppure comunicazione, perché non ci sarebbe nulla da comunicare».<sup>6</sup>

La categoria dell'alterità e della differenza, quindi, richiede una giusta collocazione nell'odierna riflessione pedagogica che la ponga «accanto» al riconosciuto paradigma dell'identità. L'importanza di questo discorso è ben espressa da B. Rossi che l'ha approfondita nel suo volume *Identità e differenza*. Egli osserva: «L'educazione, se ha da consegnarsi, irrinunciabilmente, il compito di aiutare la persona a conoscersi e a formarsi un genuino sentimento di sé, non può fare a meno di guardarla a riconoscere e a valorizzare l'alterità, a costruire relazioni interumane dove la differenza è

*via obbligata dell'interculturalità* [Plaidoyer pour l'interculturel, Strasbourg, Les Éditions du Conseil de l'Europe 1994], Bologna, EMI 1994, 89). Egli è stato per ben 20 anni direttore del *Centre d'Information et d'Études sur les Migrations Internationales* di Parigi e dal 1979 è consulente in diversi comitati del Consiglio d'Europa.

È interessante al riguardo uno studio sul pensiero di E. Lévinas: BORSATO Battista, *L'alterità come etica. Una lettura di Emmanuel Lévinas*, Bologna, Edizioni Dehoniane 1995. L'alterità viene vista come *primato dell'eteronomia sull'autonomia, della responsabilità sulla libertà, della giustizia sull'amore*. L'Autore dedica, inoltre, un capitolo intitolato *A partire dall'alterità: alcuni stimoli per una reimpostazione dell'etica anche cristiana* (cf ivi 113-136).

<sup>4</sup> C. Nanni sostiene che l'educazione delle persone in prospettiva interculturale suppone degli aiuti educativi che mirino innanzitutto alla formazione di «un'identità che sappia fare i conti con "lo straniero dentro di noi" [...], un'identità non rigidamente fissata ed invece capace di autotrascendenza, vale a dire capace di prendere distanza da sé, dalle proprie idee, dai propri ruoli» (NANNI Carlo, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia*, Roma, LAS 1992, 117).

<sup>5</sup> CALASSO Maria Grazia, *Diverso è bello: l'educazione interculturale nella scuola*, in *Ricerca Educativa* 49(1987)3, 10-38; ID., *Diverso non è brutto, l'educazione interculturale nella scuola*, in *Intercultura* (1987)18-19, 4-17.

<sup>6</sup> ID., *Diverso è bello* 20. La Calasso considera la «comunicazione interculturale» come una disciplina di studio che non ha ancora voce in capitolo nel mondo del sapere (cf ID., *Percorsi didattici per una educazione interculturale nella scuola di base*, in VACCARELLO Delia - ZONGOLI Mavi [a cura di], *Il bambino colorato*, Napoli, Tecnodid 1991, 187; ID., *Gli scambi educativi e l'educazione interculturale*, in *Ricerca Educativa* 2[1985]4, 185-187).

assunta quale principio regolativo per attuare l'unità e l'unione nella diversità». <sup>7</sup> Soggettività e alterità sono «dimensioni costitutive dell'identità». <sup>8</sup> La costruzione dell'identità, pertanto, è inseparabile dalle categorie della territorialità e dell'etnicità, perché l'identità «non è definibile senza un riferimento costante alla realtà nella quale l'essere umano è quotidianamente coinvolto, alle relazioni interpersonali continuamente intessute, all'incontro ripetuto con l'identità altrui». <sup>9</sup> Si rende necessario oggi uno stile educativo che cerchi di scoprire, rivelare e corroborare la differenza; «la passione per la differenza» deve caratterizzare ciascun educatore. Egli parla del «diritto alla differenza», il che implica anche l'affermazione della dimensione interculturale della pedagogia e della didattica, da un lato, e la necessità di realizzare una democrazia della differenza, dall'altro. <sup>10</sup>

L'*identità* e l'*alterità* sono due paradigmi educativi inseparabili, interdipendenti tra loro. La sottolineatura dell'*alterità* rileva una sua particolare emergenza nella società odierna caratterizzata non solo dalla multiculturalità e multiethnicità, ma anche da un diffuso individualismo in tutti gli ambiti del vivere umano.

### **3. L'educazione interculturale come «educazione all'alterità» nella prospettiva di un'identità solidale**

In questo senso, l'espressione «educazione interculturale» può e deve significare un'*educazione di tutti e di ciascuno all'alterità/diversità, un'educazione della diversità, un'educazione con l'alterità/diversità*, anche indipendentemente dalle situazioni di multiethnicità o multiculturalità. <sup>11</sup>

<sup>7</sup> ROSSI Bruno, *Identità e differenza. I compiti dell'educazione*, Brescia, La Scuola 1994, 8.

<sup>8</sup> *Ivi* 166. Cf ancora *ivi* 166-175. L'Autore condivide perfettamente il pensiero di V.E. Frankl secondo il quale «l'uomo è se stesso nella misura in cui si supera e si dimentica» (FRANKL Viktor E., *Alla ricerca di un significato della vita. I fondamenti spiritualistici della logoterapia*, Mursia, Milano 1974, 72 cit. in *ivi* 191).

<sup>9</sup> ROSSI, *Identità e differenza* 167s. L'Autore riconosce che la costruzione dell'identità, personale e culturale, è un impegno difficile, «travagliato e permanente» (*ivi* 20). Egli sottolinea la necessità di giungere ad una «cultura del vincolo» che implica la costruzione delle *identità in dialogo* verso l'*identità solidale* (cf *ivi* 215-237).

<sup>10</sup> Cf *ivi* 111-112.

<sup>11</sup> Cf PAPARELLA Nicola, *Quale mediazione didattica per educare alla diversità?*, in AA.VV., *La scuola nella società multiethnica* 166s. È in questa linea la proposta di Zanniello, di educare alla *consapevolezza morale della pari dignità di tutte le persone*, alla

E tutto ciò senza ignorare lo stretto rapporto che intercorre tra la *formazione dell'identità personale e culturale* e la capacità di apertura e di comprensione empatica della diversità. La consapevolezza cognitiva e l'accettazione affettiva della propria cultura, infatti, sono la piattaforma su cui l'identità personale deve fondarsi *per poter tendere alla scoperta, al riconoscimento e alla valorizzazione delle altre culture* quali «frammenti» in cui la pienezza dell'umanità è presente e, nello stesso tempo, per giungere anche a trascendere i confini delle singole culture e delle loro differenze per aprirsi all'universale, ossia *all'unità dell'umano* che traspare in ognuna di esse. È quanto Giovanni Paolo II ha ricordato alla 50a Assemblea Generale dell'ONU (New York, 5 ottobre 1995). Egli rileva «una fondamentale comunanza» tra i popoli, affermando che «le varie culture non sono in realtà che modi diversi di affrontare la questione del significato dell'esistenza personale [...]: qualsiasi cultura è uno sforzo di riflessione sul mistero del mondo e in particolare dell'uomo, e un modo di dare espressione alla dimensione trascendente della vita umana [...]. Pertanto, la “differenza” che alcuni trovano così minacciosa, può divenire, mediante un dialogo rispettoso, la fonte di una profonda comprensione del mistero dell'esistenza umana».<sup>12</sup>

Come osserva F. Rizzi, il prefisso *inter* non significa «né la semplice compresenza o convivenza, né la casuale mescolanza o confusione, ma è un progetto di nuove sintesi di culture che, tenendo fede alle proprie matrici, *interfecondano ed elaborano* modelli originali».<sup>13</sup>

*percezione di sé come un «altro» per l'altro e dell'altro come un «io» per sé* (cf ZANNIELLO, *Interculturalità e mondo del lavoro*, in MACCHIETTI [a cura di], *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 149; *Id.*, *Introduzione*, in *Id.* [a cura di], *Interculturalità nella scuola* 9s).

Gli Autori che considerano l'educazione interculturale come educazione alla diversità sono: Borrelli (1986, 1988), Abdallah-Preteceille (1986/1990<sup>2</sup>, 1989), Clanet (1986, 1990), Boteram (1989), Brinkmann (1989), che in un certo senso anticipano le prospettive degli studiosi italiani quali Secco (1987, 1991, 1992, 1993), Demetrio (1991, 1992), Rizzi (1992), Erbetta 1992, Scurati (1992, 1993).

<sup>12</sup> GIOVANNI PAOLO II, *Sono di fronte a voi come testimone della dignità dell'uomo*, in *L'Osservatore Romano* del 6 ottobre 1995, 7.

<sup>13</sup> RIZZI, *Educazione e società* 55. Corsivo nostro. Si può parlare allora, in modo analogo al concetto di «interdisciplinarietà», di «interculturalità» intesa non come omologazione di culture che anneghi nell'indistinto le particolarità originarie dei singoli gruppi sociali, bensì come equilibrio che innesta l'una nell'altra, senza danno od impoverimento reciproco, in modo tale che nessuna di esse perda identità e, anzi, dall'incontro esca rafforzata in autenticità e ricchezza. Così pure si può parlare di 'interculturalismo' come prospettiva di-

Si tratta di un'educazione all'alterità, con cerchi che si dilatano sempre più, cioè di un educare ad un orizzonte di *mondialità valorizzando le differenze, scoprendo e approfondendo la propria e l'altrui identità in dialogo con le altre identità, comunicando la migliore risorsa umana di cui uno è portatore*. Tale prospettiva suppone, logicamente, la conoscenza e l'accettazione di sé e degli altri, uguali e nello stesso tempo diversi.

Si afferma «l'imperativo del rispetto, anzi della valorizzazione delle differenze, nella simultanea esigenza, però, di non rinunciare alle identità che sono, al contrario, da difendere e proteggere».<sup>14</sup> La «novità» dell'odierna sottolineatura – se si può parlare propriamente di una novità – consiste nel considerare identità e differenza come inseparabili. Secondo A. Agazzi, infatti, «la distinzione fra *diversità* e *identità*, a ben considerare, non regge in verità anche alla più semplice delle riflessioni, in quanto essa è solo un utile ricorso poco più che verbale ai fini di soli discorsi: non si è “diversi” che per il fatto di essere degli unici, degli irripetibili, ossia dei dotati ciascuno appunto della propria *identità*, e perciò stesso anche “diversi” dagli altri, da ogni altro. La distinzione dipende quindi non da due caratteri distinguibili nella persona e nella cultura, ma dall'approccio discorsivo da cui si muove per riguardare al problema; dipende cioè dal punto di vista dal quale si guarda il singolo o una cultura: [...]. Diversità, allora, in quanto identità; identità, in quanto diversità. In una realtà o in una dialettica interculturale sono concettualmente da riconoscere, comunque, come primari il primato e l'impegno di identità, da cui derivare implicitamente la valorizzazione della *differenza*, ossia più propriamente delle differenze. Il principio della differenza può incepparsi appunto, infatti, in una considerazione puramente descrittiva di ciò che diversifica [...] che è “comune” in e per tutti i singoli e le diverse civiltà particolarmente considerate [...] senza coscienza e consapevolezza dell'universale umano, che è il solo vero ed essenziale fondamento reale e possibile di

namica, di interazione, di crescita, che «costringe le culture all'incontro, promuove lo scambio, non ignorando le divergenze né fingendo omogeneità inesistenti. Provoca, incentivandola, la pervasione fra tutte le culture senza cancellarne alcuna» (CATTANEO Mario, *La scuola materna italiana ad una svolta*, in AA.VV., *La scuola materna verso il 2000. Integrazione europea, educazione multiculturale, nuovi Orientamenti*, Brescia, La Scuola 1992, 35).

<sup>14</sup> AGAZZI Aldo, *Pedagogia e interculturalità planetaria (Utopia o illuminismo? - L'uomo realtà antinomica e dialettica - Culture e cultura)*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*. Atti del XXX Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola 1992, 94.

ogni intercultura[sic] e di ogni organizzazione superindividuale e superintenzionale della “intera famiglia umana”».<sup>15</sup>

Questa lunga citazione evidenzia bene la non dissociabilità di identità e differenza, in quanto sono «facce di una medesima medaglia», due attributi da condurre ad armonia, proprio mediante e ad opera dell’educazione.

In modo analogo, B. Rossi introduce la nozione di «identità solidale» considerando soggettività e alterità come «dimensioni costitutive dell’identità» e affermando che «il futuro sfiderà continuamente la persona a progettare e a perseguire una *convivialità delle differenze*».<sup>16</sup>

L’ormai noto paradigma della *reciprocità* ci spinge a «passare» da quello dell’*identità* a quello della *differenza*, non nel senso di annullarla, ma di rafforzarla, arricchirla, pensando all’*altro* come un altro Io la cui realizzazione è condizionata dalla propria capacità di apertura, di accoglienza, di collaborazione e di solidarietà. Ciò che è carente oggi nell’educazione è proprio l’educazione all’altro, che è anche un *educare all’incontro*, non superficiale, ma profondamente umano, che si effettua nel rispetto reciproco della diversità che deve essere considerata come risorsa e ricchezza da scoprire e da valorizzare per la propria e l’altrui crescita umana. Occorre dunque un progetto di vita, personale e comunitario, fondato sulla diversità anziché sull’omologazione.

Per questo si possono ritenere come compiti urgenti dell’educazione per il 2000 non solo la *promozione dell’identità personale e culturale*, ma anche e nello stesso tempo la *promozione e valorizzazione della differenza*, consapevoli del fatto che l’identità si costruisce nel rapporto e nella differenza.

C. Laneve sottolinea l’importanza della *relazione* considerandola quale «punto fondante per la costruzione dell’identità umana»,<sup>17</sup> e rileva: «Si fa sempre più urgente la promozione-diffusione di una *cultura della relazione*, intesa a vedere l’altro non già come peso, bensì come risorsa per il singolo e la comunità [...]. Noi perveniamo all’essere nel mondo, cioè siamo umanamente e culturalmente *per* l’altro: ove quel *per*, non ha una funzione

<sup>15</sup> *L.cit.*

<sup>16</sup> ROSSI, *Identità e differenza* 234. Cf anche *ivi* 166-175. Egli osserva: «Nel momento in cui la persona riconosce, rispetta e incrementa l’altrui soggettività essa esalta e potenzia la propria umanità» (*Ivi* 233). Si richiede di approfondire il significato profondo della solidarietà ontologica (cf CHANG Hsiang-Chu Ausilia, *Una prospettiva didattica per un’educazione alla solidarietà*, in *Orietamenti Pedagogici* 38[1991]2, 483-490).

<sup>17</sup> LANEVE Cosimo, *La città interculturale come progetto pedagogico*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 177.

strumentale, ma causale [...]».<sup>18</sup>

Si può dire che, in fin dei conti, il discorso sull'educazione interculturale ha evidenziato la necessità di scoprire l'alterità «come un rapporto con l'altro, suo pari, simile e diverso nello stesso tempo, in una situazione d'interdipendenza e di conflittualità»; ha sviluppato, cioè, quella che A. Perotti chiama «pedagogia della relazione umana».<sup>19</sup>

#### 4. La persona umana: il fondamento dell'interculturalità e dell'educazione interculturale

Da quanto si è detto circa il paradigma dell'*alterità* in stretto rapporto con quello dell'identità, e la considerazione dell'educazione interculturale come educazione all'alterità, emerge chiaramente che il fondamento dell'interculturalità e dell'educazione interculturale non può che essere *la persona umana* con il suo «bisogno insopprimibile dell'alterità»<sup>20</sup> come

<sup>18</sup> *Ivi* 176 e 177. Cf anche Rossi, *Identità e differenza* 237 dove parla della necessità di costruire una «cultura del vincolo».

<sup>19</sup> PEROTTI, *La via obbligata* 64. Anche M. Santerini, partendo dal concetto di relazione umana come «l'essere interpellati dalla diversità», considera l'educazione interculturale come una «dimensione» della pedagogia la quale oggi si prospetta come «scienza della relazione» e l'educazione come «rapporto» tra chi educa e chi viene educato collocato nei diversi «mondi» (cf SANTERINI Milena, *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia, La Scuola 1994, 182-191, soprattutto 182-184). L'educazione interculturale, quindi, «assume la caratteristica di sistemicità, in quanto focalizza la sua attenzione, a partire dal rapporto stesso, sui diversi contesti nei quali esso avviene, sull'incontro e lo scambio di significati tra individui e gruppi» (*ivi* 184). Per questo l'Autrice applica il paradigma della complessità all'educazione considerandola come «complessità organizzata» avente il compito di «proporre nuove indicazioni e stabilire processualità in direzione di quella unità non posseduta ma intravista di cui parla P. Ricoeur» (*l.cit.*).

<sup>20</sup> «Il fatto basilare dell'esistenza umana – afferma B. Rossi servendosi del pensiero di J. Gevaert – è che ciascun essere, mentre rivela un bisogno insopprimibile dell'alterità, viene interpellato da un altro essere. La presenza umana pone istanze di riconoscimento, accoglienza, apprezzamento. L'alterità è appello, invocazione, sollecitazione di responsabilità e di amore. L'esistenza finisce con l'identificarsi nell'accettazione o nel rifiuto dell'altro, nella comunione o nell'indifferenza o nel conflitto. Per il fatto che l'altro s'impone da sé l'esistenza viene a ritrarsi essenzialmente etica, così che tutto quello che occorre compiere per realizzare l'esistenza è inscindibile dal riconoscimento dell'altro, vale a dire dall'essere qualcuno per l'altro. Fondamentale è il fatto che ciascun essere umano è interpellato come persona da un altro uomo, nell'azione, nell'amore, nella parola. Ci si umanizza mediante l'altro, amandolo, parlando con lui, aiutandolo a migliorarsi» (ROSSI, *Identità e differenza* 190s. Cf GEVAERT Joseph, *Il problema dell'uomo. Introduzione al-*

dell'identità, con la sua dignità e con i suoi diritti fondamentali universalmente riconosciuti. Come afferma A. Perotti, non è possibile concepire un'educazione interculturale senza riferimenti giuridici, etici e morali.<sup>21</sup> In tal senso si comprende l'importanza fondamentale della *Dichiarazione universale dei diritti umani* e dell'opera incessante a difesa e promozione di tali diritti da parte degli Organismi internazionali. È significativa, inoltre, la prospettiva ministeriale italiana che nelle sue ultime Circolari e nelle ultime Pronunce del CNPI punta con più forza sull'educazione alla convivenza democratica nella linea dell'educazione interculturale.

Considerare la persona umana come fondamento dell'interculturalità significa non solo il rispetto della stessa, ma anche l'esigenza di unire i diversi sul valore universale della persona umana: distinguere per unire e unire rispettando e valorizzando la diversità, cioè unire nella differenza. Infatti, la diversità o differenza di cui parliamo non è sul piano dell'essenza: non si tratta cioè di una differenza essenziale, ma di una *variazione* con una identità di essenza e con un'uguale dignità da riconoscere in noi come negli altri.<sup>22</sup>

Quanto si afferma con l'educazione interculturale è per raggiungere ciò che esprime la comune appartenenza all'«umanità» definita da O. Rebol con tre valori, ossia la *comunicazione*, l'*uguaglianza* e la *solidarietà*. L'«umanità», che accomuna tutti gli uomini e che va scoperta e riconosciuta, è una possibilità di comunicazione universale, di comprensione transculturale; «è un diritto universale, quello che consente a ogni uomo, qua-

*l'antropologia filosofica*, Leumann-Torino, Elle Di Ci 1978, 42).

<sup>21</sup> Cf PEROTTI, *La via obbligata* 67. Secondo Perotti, il fondamento dell'educazione interculturale riguarda «il diritto di essere uomo ed i diritti dell'uomo» (*l.cit.*). In questo senso G. Vico considera l'educazione interculturale «come una questione soprattutto etico-educativa ed etico-politica» (VICO Giuseppe, *L'educazione interculturale: frontiera educativa del prossimo millennio*, in AA.VV., *La scuola nella società multi-etnica. Lineamenti di pedagogia interculturale*, Brescia, la Scuola 1994, 34s).

Secco, ricalcando il pensiero del pedagogista tedesco M. Borrelli, osserva che, propriamente partendo dall'uguaglianza ontologica di ogni essere umano, si giunge al riconoscimento del diritto di ogni persona ad esplicitare le proprie capacità mediante l'offerta di uguali opportunità di formazione, e questo perché si realizzi una sempre migliore affermazione della propria umanità sia in sé, sia in rapporto agli altri (cf SECCO, *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 35). Dunque, la priorità va data all'*essere* piuttosto che alla *cultura*, e ciò cambia tutta l'ottica del discorso sull'educazione interculturale.

<sup>22</sup> Cf REBOUL Olivier, *I valori dell'educazione* [Les valeurs de l'éducation, Paris, PUF 1992], Milano, Ancora 1995, 130-142.

lunque sia il suo livello di cultura, di moralità, perfino di ragione, di essere riconosciuto come uomo»;<sup>23</sup> è «una solidarietà che si prolunga attraverso tutta la storia».<sup>24</sup>

Si può dire che le conclusioni a cui è giunta la riflessione teorica sull'educazione interculturale sono *una traduzione pedagogico-didattica della considerazione della persona umana come una realtà essenzialmente aperta e comunicativa, un essere coesistente e dialogico*: traduzione sollecitata in modo impellente soprattutto dalla situazione multiculturale provocata dall'odierno fenomeno migratorio.

## 5. L'educazione interculturale come educazione ai valori

L'educazione interculturale perciò, soprattutto come educazione all'alterità nella prospettiva di un'«identità solidale»,<sup>25</sup> viene a implicare un educare alla reciprocità, al superamento dei pregiudizi e degli stereotipi, alla lotta contro ogni forma di discriminazione (intolleranza, xenofobia, razzismo), ai diritti dell'uomo, alla convivenza democratica, alla giustizia, alla solidarietà, alla cooperazione, alla comprensione internazionale, alla pace, al dialogo e alla comunicazione interculturale, alla mondialità, quindi un *educare ai valori*.<sup>26</sup>

<sup>23</sup> *Ivi* 136. Cf anche *ivi* 130-136.

<sup>24</sup> *Ivi* 134.

<sup>25</sup> Sul significato e l'esigenza di un'«identità solidale» vedi Rossi, *Identità e differenza* 225-237.

<sup>26</sup> Come osserva G. Acone, «chiunque voglia educare, dei valori non può fare a meno, se no, si contraddice» (ACONE Giuseppe, *Dieci anni di pedagogia [1980-1990]*, Salerno, EDISUD 1991, 103). Circa l'osservazione interessante dell'Autore su «da scuola dei valori perduti e quella dei valori da riconquistare» (cf *ivi* 103-106). O. Reboul indica come tre valori morali fondamentali la libertà assunta, la reciprocità, l'appartenenza all'umanità (comunicazione, uguaglianza, solidarietà) (cf REBOUL, *I valori dell'educazione* 130-142).

Sul tema dei valori cf BATELAAN Pieter - GUNDARA Jagdish S., *Diversità culturale e promozione dei valori tramite l'educazione*, in PAMPANINI Giovanni (a cura di), *Introduzione all'educazione interculturale*, Catania, C.U.E.C.M. 1992, 39-65; SANTELLI BECCEGATO Luisa (a cura di), *Bisogno di valori. Per un rinnovato impegno educativo nella società contemporanea*, Brescia, La Scuola 1991; GALLI Norberto (a cura di), *Quali valori nella scuola di stato*, Brescia, La Scuola 1989; AA.VV., *Valeurs fondamentales à travers les frontières*, in *Revue Internationale des Sciences Sociales* (1995)145: n° monografico; AA.VV., *Valeurs et croyances de jeunes concernant le mariage et la famille*, Bangkok, RUSHSAP 1992; HALMAN L. - VLOET A., *Measuring and comparing values in 16 countries of the western world in 1990 and 1981*, Tilburg (IVA), Tilburg University. Institute for So-

Tutte queste «educazioni» esprimono, sostanzialmente, la sottolineatura di alcuni valori particolarmente carenti nella nostra società attuale e finora piuttosto trascurati anche nell'ambito educativo.<sup>27</sup>

È evidente l'importanza d'individuare i valori fondamentali attraverso le frontiere e d'inculcarli.<sup>28</sup> Ciò costituisce uno dei compiti essenziali della scuola. L'educazione per il terzo millennio – osservano gli Autori del volume *Les contenus de l'éducation* pubblicato dall'UNESCO – dovrà mettere in maggior evidenza, per tutti, i valori che sono stati confermati attraverso la storia e che hanno guidato l'umanità durante lunghi periodi.<sup>29</sup>

Pertanto, ognuna di queste educazioni, che costituiscono le grandi mete dell'educazione, strettamente correlate tra loro, richiama tutte le altre, vale a dire non si raggiunge adeguatamente senza di esse.

Va osservata, inoltre, l'importanza fondamentale dei documenti internazionali riguardanti i diritti dell'uomo, che sono, a detta di G. Vico, «fonti imprescindibili» della prospettiva interculturale, la cui carenza conoscitiva non può che essere assai negativa:<sup>30</sup> «Solo dopo la *Dichiarazione [universale dei diritti dell'uomo]* possiamo avere la certezza storica che l'umanità, tutta l'umanità, condivide alcuni valori comuni e possiamo finalmente credere all'universalità dei valori nel solo senso in cui tale credenza è storicamente legittima, cioè nel senso in cui universale significa non dato oggettivamente, ma soggettivamente accolto dall'universo degli uomini [...]; *l'affermazione dei diritti è insieme universale e positiva*: universale, nel senso che i destinatari dei principi ivi contenuti non sono più soltanto i cittadini di questo o quello Stato, ma tutti gli uomini; positiva nel senso che essa pone in moto un processo alla fine del quale i diritti dell'uomo dovrebbero essere non più soltanto proclamati o soltanto idealmente riconosciuti, ma effettivamente protetti anche contro lo stesso Stato che

cial Research 1992; TELMON Vittorio - BORGHI Loris (a cura di), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*, Roma, Armando 1995.

<sup>27</sup> Cf MEYER-BISCH Patrice (a cura di), *La culture démocratique: un défi pour les écoles*, Paris, UNESCO 1995.

<sup>28</sup> L. Secco, ad esempio, condivide le proposte di Borrelli (1986), Essinger e di Abdallah-Preteille (1986) circa i «contenuti» di un progetto di educazione interculturale, ossia: l'insegnamento delle civiltà, l'educazione ai diritti dell'uomo, lezioni di riflessione sull'apertura al terzo mondo, gli scambi linguistici (cf SECCO, *Pedagogia interculturale* 47).

<sup>29</sup> Cf RASSEKH S. - VAIDEANU G., *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, Paris, UNESCO 1987, 193s.

<sup>30</sup> VICO Giuseppe, *L'intercultura e i suoi problemi educativi*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 74.

li ha violati».<sup>31</sup>

Sono sintomatiche, da questo punto di vista, sia la particolare attenzione posta, soprattutto recentemente, dall'UNESCO, la quale si nota nel numero rilevante di pubblicazioni riguardanti i diritti umani e la tematica dell'educazione democratica,<sup>32</sup> sia le prospettive degli ultimi orientamenti offerti dal MPI d'Italia, riguardanti il tema della convivenza democratica. Segni questi che, al di là delle ricorrenze commemorative dell'UNESCO e della *Dichiarazione universale dei diritti umani* (1948), sottolineano l'importanza e l'urgenza di un'opportuna educazione ai diritti umani.<sup>33</sup>

<sup>31</sup> BOBBIO Norberto, *L'età dei diritti*, Torino, Einaudi 1990, 21-23, cit. in VICO, *L'intercultura* 74.

<sup>32</sup> Al riguardo vedi HUMPHREY John, *No distant millenium: the international law of human rights*, Paris, UNESCO 1989; UNESCO, *Access to human rights documentation (Documentation, base de données, bibliographies)*, Paris 1991; UNESCO, *Droits international: bilan et perspectives*, Paris, UNESCO / Pedone 1991, voll. 2; UNESCO, *La Déclaration universelle des droits de l'homme*, Paris, UNESCO / L'Harmattan 1991; UNESCO, *Répertoire mondial des institutions de recherche et de formation sur les droits de l'homme*, Paris 1992; HERMET Guy, *Culture et démocratie*, Paris, Editions UNESCO 1993; AUGIER Philippe, *Le citoyen souverain: éducation pour la démocratie*, Paris, UNESCO 1994; *Droits de l'homme: les principaux instruments internationaux*, Paris, UNESCO 1994; MEYER-BISCH Patrice (a cura di), *La culture démocratique: un défi pour les écoles*, Paris, Editions UNESCO 1995.

Sui diritti umani esiste un bollettino dell'UNESCO: «Enseignement des droits de l'homme». L'UNESCO ha celebrato il 20°, 25°, 30°, 40° della *Dichiarazione universale dei diritti umani* del 1948 (cf *Chronique*) e ha creato nel 1992 una cattedra UNESCO per l'insegnamento dei diritti dell'uomo (all'Università Nicolas Copernic a Torun, Polonia).

<sup>33</sup> Anche F. De Vivo ritiene che «occorre muovere dal riconoscimento dei diritti della persona in quanto tale, e far sì che codesti diritti siano sempre e dovunque difesi e trovino pieno soddisfacimento» (DE VIVO Francesco, *Intercultura tra politica e pedagogia*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 140).

## 6. L'interculturalità come un principio educativo-didattico

L'educazione interculturale, così intesa, si pone come una *sfida* vera e propria all'educazione, quindi alla pedagogia e alla didattica. Di qui la considerazione dell'educazione interculturale come *sfida* e *frontiera educativa* del terzo millennio, come un *imperativo* e un *principio educativo-didattico* che sottende tutta l'attività della scuola e di ogni altra comunità educativa. Dire «principio» significa che non dipende dal momento o dalla moda, significa invece l'affermazione di un'istanza insita nella stessa natura dell'educazione e dell'insegnamento.

Mai come oggi è stata riconosciuta alla scuola la funzione propriamente educativa sottolineando l'importanza di promuovere la capacità relazionale, la comunicazione interpersonale e interculturale.

A questa evoluzione, come si è visto, un impulso notevole è stato dato dagli Organismi Internazionali, in particolare dall'UNESCO e dal Consiglio d'Europa. Essi, infatti, sono stati i primi ad interessarsi di tale questione tracciando alcune significative linee di orientamento, com'è stato messo in evidenza nella prima parte di questo lavoro, al fine di fare dell'approccio interculturale l'asse portante della politica educativa, culturale e sociale, non solo nei confronti dei migranti, ma di tutta la popolazione.

Queste direttive hanno rappresentato e rappresentano, anche per la politica educativa italiana, il punto di riferimento per la messa in campo di alcune importanti novità programmatiche e organizzative. Come osserva A. Perotti in riferimento ai contributi del Consiglio d'Europa, c'è stato un graduale passaggio dalla concezione che «la cultura dell'altro è l'affare dell'altro» alla concezione che «la cultura dell'altro è l'affare di tutti».<sup>34</sup>

È ormai acquisito che l'educazione interculturale si giustifica per ragioni essenzialmente *educative*, che anzi *un'autentica educazione non può non essere interculturale*.<sup>35</sup> Essa, cioè, viene a caratterizzarsi come *educazione dell'essere nella sua integralità ed essenzialità*<sup>36</sup> e dunque un

<sup>34</sup> PEROTTI Antonio, *L'educazione interculturale nelle esperienze del Consiglio d'Europa*, in AA.VV., *Verso una società interculturale*, Bergamo, CELIM 1992, 47.

<sup>35</sup> Cf OUELLET Fernand, *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation de maîtres*, Paris, L'Harmattan 1991, 18s; QUINTANA CABANA José Maria, *Presentación*, in FERMOSE ESTÉBANEZ, *Educación intercultural* 9s; SECCO, *L'interculturalità* 32s.

<sup>36</sup> Gli Autori che considerano l'educazione interculturale come educazione *tout court* della persona sono soprattutto Secco (1987, 1991, 1992), Bertolini (1991), A. Agazzi (1992), Zanniello (1992), le cui riflessioni risentono delle prospettive di altri Autori non italiani quali Borrelli (1986, 1988, 1989, 1990, 1991), Fermo Estébanez (1992), Quin-

*campo di riflessione afferente all'educazione tout-court* la quale è così sollecitata ad attivare un ripensamento delle coordinate teorico-concettuali e metodologiche di cui dispone per formare personalità integrali capaci di *conoscere, comunicare e convivere con la diversità. L'educazione interculturale è fundamentalmente problema dell'educazione globale dell'uomo*,<sup>37</sup> la quale esige un approccio sistemico tanto nella sua considerazione teleologica quanto in quella contenutistica e metodologica. Il che ci «obbliga» a uscire da varie forme di provincialismo e di pregiudizi, con un atteggiamento di apertura verso tutte le culture e verso tutti senza alcuna discriminazione per razza, sesso, religione e nazionalità. Tutto ciò nella convinzione di appartenere alla comune umanità. Non è, infatti, uno degli obiettivi fondamentali della scuola quello di «*aiutare la nuova generazione a prendere coscienza non solo dell'interdipendenza tra gli uomini, ma anche di quella tra le diverse nazioni, tra l'uomo e la natura*»?<sup>38</sup> È quanto considerare l'educazione interculturale come un principio educativo-didattico.

In questo senso, si può dire anche che il discorso sul nostro tema si è gradualmente spostato dall'iniziale sottolineatura di uno stretto legame con il fenomeno migratorio e con la sua conseguente società multiculturale, all'orizzonte «uomo» e al suo incontro con l'«altro» (culture e uomini) che l'educazione deve promuovere con connotati interculturali irrinunciabili.

tana Cabanas (1992).

<sup>37</sup> Per questo Borrelli, per parecchi anni professore di pedagogia interculturale all'Università di Gesamthochschule Wuppertal (Germania) ed esperto in didattica interculturale, afferma che «la pedagogia interculturale non si differenzia [...] dal concetto sistematico della pedagogia» (BORRELLI Michele, *Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven*. vol. 4, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider 1986, 24s, citato da SECCO, *Pedagogia interculturale* 35). È la pedagogia stessa, dunque, che in quanto rivolta a tutti gli uomini va intesa come interculturale. Anzi, l'Autore afferma che il tentativo di definire la pedagogia interculturale rischia di portare alla fondazione di una nuova «pedagogia per stranieri» (*Ausländerpädagogik*). L'aggiunta della parola «interculturale», inoltre, non è da intendersi come chiusura nelle categorie delle nazioni o delle nazionalità (cf BORRELLI, *Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung*, in Id. [ed.], *Interkulturelle Pädagogik* 8).

A. Agazzi, in riferimento all'educazione interculturale, usa l'espressione «educazione del genere umano», nel senso di promozione di individui e popoli in una soggettività attiva e non mortificante delle singole individualità (cf AGAZZI Aldo, *Pedagogia e interculturalità planetaria*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 100-103).

<sup>38</sup> CHANG Hsiang-Chu Ausilia, *Una prospettiva didattica per un'educazione alla solidarietà*, in *Orientamenti Pedagogici* 38(1991)2, 488.

## 7. L'educazione interculturale nella scuola

In forza di queste constatazioni l'educazione interculturale non va considerata come una nuova disciplina da aggiungere e da affiancare alle altre già presenti nel curriculum scolastico, quanto piuttosto un *itinerario educativo trasversale che le attraversa tutte*. È l'ottica che cambia perché è promotrice di mentalità aperte al confronto culturale senza pregiudizi, proprio mentre s'inculca la formazione dell'identità personale e culturale. Il 21° secolo dovrà impegnarsi decisamente per il superamento dell'etnocentrismo, degli stereotipi e della discriminazione razziale e sessuale che caratterizza molti programmi scolastici e libri di testo.

La scuola, senza dubbio, gioca un ruolo non indifferente nella formazione di mentalità aperte al confronto culturale, al rispetto e al dialogo costruttivo con tutti. Per questo è chiamata a impostare correttamente un progetto educativo-didattico che punti sulla valorizzazione delle differenze nell'esperienza quotidiana degli alunni,<sup>39</sup> a realizzare obiettivi coerenti con un tale progetto, ad adottare le strategie metodologiche più adeguate a questo scopo, ad assumere criteri valutativi nuovi, non ridotti alla semplice verifica delle conoscenze, ma anche delle capacità, degli atteggiamenti e delle abilità dei singoli.

La scuola, dunque, può molto, ma rischia anche molto se non si impegna a far sì che la dimensione interculturale, al di là dei consensi che riceve a livello teorico, pervada la prassi didattica e quindi ad essa sia intrinsecamente ispirato il progetto educativo-didattico.

Il nostro mondo attuale, con la diffusione sempre più estesa dei *media* e con i viaggi sempre più frequenti anche da parte dei giovani, dispone di materiali e informazioni abbondanti riguardanti i diversi Paesi, ma ciò non basta: oltre alla loro utilizzazione e valorizzazione adeguata, occorre fare delle *esperienze dirette*, realizzare, cioè, *contatti e confronti* rispettosi con altri gruppi culturali.<sup>40</sup> Il dialogo fra le culture va promosso anche mediante la promozione dell'*incontro* tra le persone perché concretamente non sono le culture ad interagire, ma le persone portatrici di esperienze culturali differenti.

<sup>39</sup> Sul tema della formazione degli insegnanti in questa direzione cf MISSAGLIA, *La professione insegnante e la didattica delle diversità* 55-58.

<sup>40</sup> Al riguardo Perotti parla del «tirocinio interculturale della gioventù» (PEROTTI, *La via obbligata* 66-67).

## 8. Condizioni necessarie per un'educazione interculturale

In questa prospettiva l'educazione interculturale invita a ripensare anche la *formazione* e l'*aggiornamento degli insegnanti e degli operatori scolastici*, che dovrebbero avere come obiettivi principali l'acquisizione di una competenza professionale, in parte inedita, che li metta in grado di affrontare adeguatamente l'educazione interculturale. Il che suppone una costante e sistematica riflessione sulla società che diviene sempre più multiculturale, una prospettiva curricolare sull'educazione interculturale, la promozione di abilità comunicative e interazionali positive, quindi l'acquisizione dell'atteggiamento di apertura, di rispetto e di dialogo.

È necessario formare *tutti gli insegnanti* non solo a livello di conoscenza ma anche dal punto di vista relazionale, così pure attraverso un'esperienza sul campo. È quanto viene affermato anche da M. Rey (1986) e da A. Perotti (1992,1994),<sup>41</sup> a livello del Consiglio d'Europa.

In altri termini, si tratta di coltivare tutto quel complesso di considerazioni personali, sociali, professionali e didattiche che permetta agli insegnanti di rendersi creativi dal punto di vista pedagogico, capaci di aiutare gli alunni a crescere e ad essere se stessi. È la scelta, secondo noi, dell'*educarsi insieme*, nel rispetto e nella promozione delle diversità personali e culturali.

A livello italiano, come si è visto, nella *Pronuncia* del CNPI – del 23 aprile 1992 – presa in esame nella seconda parte del lavoro, è inserita una parte dedicata alla formazione iniziale e continua dei docenti di ogni ordine e grado. Si dice, infatti, che «in occasione del corso di laurea per insegnanti di scuola materna ed elementare e delle scuole di specializzazione per docenti di scuole secondarie (Legge del 19-11-1990 n. 341), si tratta di assicurare agli allievi docenti sia le necessarie *conoscenze culturali* [...], sia le *competenze metodologiche* [...], sia infine le *competenze istituzionali*<sup>42</sup> – intese come capacità di interagire positivamente con le istituzioni pubbliche e private anche di altre nazioni – anche in prospettiva interculturale. I punti qualificanti sono costituiti dalla scelta dei contenuti, dall'osservazione partecipante e dalla gestione creativa di situazioni conflit-

<sup>41</sup> Perotti offre suggerimenti precisi per un programma di formazione (cf *ivi* 84-89).

<sup>42</sup> MPI (CNPI), *Pronuncia di propria iniziativa sull'educazione interculturale nella scuola 9s*.

tuali, da metodologie e tecniche quali l'animazione interculturale, la ricerca di gruppo, dall'interazione produttiva con i colleghi, le famiglie, le altre istituzioni».

La realizzazione di tutto ciò interpella fortemente e inevitabilmente l'*Università*, luogo di formazione della coscienza e degli stessi formatori della nuova generazione. L'*Università*, è chiamata a vivere, *a fortiori e in primis*, l'ottica dell'integrazione e della comunicazione interculturale, a superare la «memoria selettiva» unilaterale, a fare una riflessione sulle conoscenze attraverso «un'analisi critica degli strumenti culturali e didattici che circolano nella società e nella scuola». <sup>43</sup> L'*Università*, infatti, è da qualcuno felicemente definita come «luogo di incontro della coscienza in prospettiva mondiale». <sup>44</sup>

In questa direzione non è da trascurare la *formazione dei formatori*, sia degli insegnanti che di altri educatori. Se la formazione degli insegnanti costituisce la condizione numero uno, la formazione dei loro formatori costituisce la condizione di ogni altra condizione da assicurare.

Un'altra delle prospettive emergenti è la sollecitazione a dare vita ad una *editoria scolastica* nuova, impostata non più prevalentemente sull'opera di un singolo Autore, ma avvalentesi della collaborazione di più Autori, anche di provenienze culturali diverse. Questa è una scelta che potrebbe contribuire al superamento di stereotipi e pregiudizi e dell'etnocentrismo che non raramente caratterizza l'editoria scolastica. È evidente la necessità di una accurata revisione dei *libri di testo* a tale scopo.

La scuola, però, non può pretendere di fare tutto da sola. È chiamata a calarsi nella concretezza dei fatti educativi scolastici ed extrascolastici. Abbiamo constatato, infatti, che va maturando la convinzione dell'urgenza, per l'istituzione scolastica, di collocarsi nella prospettiva della costruzione di un *modello educativo, cooperativo e integrato nel territorio*. È tutta la comunità civile, con i suoi componenti (scuola, famiglia, centri sociali, associazioni, sindacati, mezzi di comunicazione), che deve farsi carico del problema dell'educazione interculturale in una realtà sempre più multiculturale. Non sarà certo un compito facile, perché si tratta di mettere a confronto dei «partners» non sempre abituati a dialogare e a progettare insieme.

<sup>43</sup> PEROTTI, *La via obbligata* 97.

<sup>44</sup> PUGLISI Gianni, *L'università luogo di incontro della coscienza in prospettiva mondiale*, in AA.VV., *Nord-Sud Educazione alla mondialità*, Roma, Editrice Valore Scuola 1991, 64-66. Cf anche CHANG, *Una prospettiva didattica* 489.

me; basti pensare alle difficoltà di collaborazione tra famiglia e scuola.<sup>45</sup>

Eppure, come osserva A. Perotti, «*l'interculturale esige concertazione e coordinamento*»,<sup>46</sup> così pure comunicazione e diffusione, sia a livello nazionale che internazionale, delle varie iniziative che si compiono come riflessioni, progetti, esperienze al riguardo; esige una collaborazione costruttiva di quanti sono coinvolti (famiglie, scuole, università, enti sociali, ecc.). Tutto ciò implica di vivere l'apertura, l'incontro, l'interazione.

La nuova educazione dipenderà molto dalla formazione e dal prestigio sociale degli insegnanti, dalla qualità dei programmi, dei libri di testo e del materiale didattico, dalla circolazione delle pubblicazioni pedagogiche e dallo scambio delle esperienze educativo-didattiche.<sup>47</sup> In questa linea viene proposto anche lo sviluppo di una «*rete internazionale*» degli insegnanti e dei loro scambi internazionali, già auspicati dagli Organismi internazionali.<sup>48</sup> Il profilo dell'insegnante che emerge dalle riflessioni riguardanti l'educazione interculturale appare perciò molto impegnativo.

## 9. Una proposta didattica interculturale

Dopo aver delineato brevemente le idee fondamentali relative ad una pedagogia interculturale intesa come nuova pedagogia, giunta ad un sufficiente grado di consapevolezza critica del suo compito globale, osiamo abbozzare ora una *proposta educativo-didattica interdisciplinare sull'interculturalità* da adeguare opportunamente ai diversi gradi scolastici.

Gli *obiettivi fondamentali*<sup>49</sup> potrebbero essere questi: a) scoprire e raf-

<sup>45</sup> L'esempio del sussidio «Sapercittà» – l'esperienza del Comune di Bergamo, precedentemente accennata – conferma non solo l'opportunità, ma anche la possibilità di un lavorare insieme in questa direzione.

<sup>46</sup> Cf PEROTTI, *La via obbligata* 96.

<sup>47</sup> Cf RASSEKH - VAIDEANU, *Les contenus* 191.

<sup>48</sup> Cf *ivi* 96-97.

<sup>49</sup> Cf al riguardo i cinque obiettivi dell'educazione interculturale proposti dalla Durino Allegra: a) conoscenza di sé, delle proprie radici, dei propri valori, in una parola coscienza della propria identità; b) disposizione a lasciarsi coinvolgere in relazioni di amicizia, sapendo che tali rapporti prevedono sempre la rinuncia a qualcosa di sé a vantaggio dell'altro; c) capacità di vivere senza eccessive certezze e accettando invece di porsi in continua ricerca; d) capacità di superare l'etnocentrismo e di evitare di dare valutazioni secondo il proprio schema di valori; e) capacità di studiare ogni cultura a partire dal quadro di riferimento della stessa (cf DURINO ALLEGRA Alessandra, *Verso una scuola interculturale*, Firenze, La Nuova Italia 1993, 77s).

forzare l'identità culturale di tutti e di ciascun alunno; b) riconoscere ed essere riconosciuti nella propria diversità; c) riconoscere la diversità come un dato positivo, come una risorsa da valorizzare a partire dalle relazioni interpersonali; d) superare – rendendosene consapevoli – i pregiudizi e gli stereotipi che ostacolano la comunicazione e l'interazione con gli altri; e) progettare insieme, cioè *interculturaliter*, le esperienze costruttive sul piano conoscitivo e relazionale.

Affermare, pertanto, che *tutte* le discipline concorrono all'educazione interculturale significa che gli obiettivi devono coinvolgere tutte le aree disciplinari il cui sviluppo deve promuovere e l'aspetto cognitivo e l'aspetto relazionale.

Questi obiettivi, cioè, possono essere orientati su due principali versanti: quello *cognitivo*, attivando percorsi didattici che favoriscano la dimensione «decentrata» delle conoscenze,<sup>50</sup> dei valori, delle modalità comunicative e, dunque, ampliando gli orizzonti culturali degli alunni verso obiettivi interculturali; quello *affettivo-relazionale*, favorendo l'assunzione del conflitto come elemento positivo del dialogo e della negoziazione, la creazione di condizioni personali positive nei confronti della interculturalità mediante il superamento dell'egocentrismo, della diffidenza e della paura, dell'autocentratura affettiva e morale, della comunicazione difensiva, ecc. Senza un «lavorare/costruire insieme» però, tutto ciò rischia di esaurirsi entro uno spazio limitato e superficiale.

*Sul versante cognitivo*, l'ottica del *decentramento culturale*, come si è detto, è una necessità ineludibile e vale per tutte le aree disciplinari.<sup>51</sup> È necessario, inoltre, attivare dei percorsi didattici fondati sui principi della *non dogmaticità* e della *trasversalità*, che attraversino tutte le discipline e tutte le attività educative. Quanto viene suggerito qui sotto è semplicemente un'esemplificazione incompleta, ma che esprime le possibilità svariatissime che ogni disciplina racchiude per il suo sviluppo.

Per l'*Italiano*, ad esempio, si potrebbero avviare riflessioni sul pluralismo linguistico in Italia, sulla somiglianza e peculiarità di testi letterari appartenenti alle diverse aree culturali e a diversi Autori, sulle diverse modalità comunicative, sull'analisi di *slogans* relativi a pregiudizi razziali,

<sup>50</sup> Ciò esige la scelta opportuna, ben dosata, di contenuti sia *specifici* di ogni cultura, sia *comuni* a più culture, sia di reciproca conoscenza, conforme al criterio della triplice dimensione locale-continentale-mondiale.

<sup>51</sup> Al riguardo, Perotti propone, come un nuovo paradigma educativo, «l'altro come punto di partenza» (PEROTTI, *La via obbligata* 89). Si tratta d'insegnare le diverse discipline di studio *a partire dall'altro* (cf *ivi* 72-84).

luoghi comuni, ecc.

Per la *Storia* e l'*Educazione civica* si può puntare su una ampliata conoscenza e comprensione dei caratteri di interdipendenza del mondo per aiutare ad assumere una visione globale dei problemi e una mentalità interculturale.

Come osserva Perotti, c'è molto cammino da fare sia per superare l'etnocentrismo e gli stereotipi presenti nei contenuti e nei testi di storia, sia per colmare le lacune rilevanti come, ad esempio, quelle riguardanti il fatto religioso e le minoranze etniche.<sup>52</sup>

Per la *Geografia* si possono descrivere e interpretare i paesaggi geografici (territorialità, identità, diversità) nella dimensione continentale e mondiale per guardare al proprio Paese con gli occhi del mondo e non viceversa, analizzare le problematiche ambientali che hanno contribuito a sviluppare una coscienza ecologica e una più aggiornata attenzione ai fini di una crescita economico-sociale più equilibrata.

Per l'*Educazione artistica o Storia dell'arte* si possono analizzare criticamente i prodotti iconici dei messaggi esistenti nella realtà; sarebbe interessante, ad esempio, sia l'analisi di alcuni messaggi eurocentrici e pregiudiziali veicolati dalla pubblicità, sia la produzione alternativa di messaggi iconici.

Anche per la *Storia della pedagogia e dell'educazione* sarebbe auspicabile l'analisi del pensiero di alcuni tra i maggiori pedagogisti ed educatori, o anche filosofi, che si sono impegnati nella ricerca dell'ideale universale (Comenio, Kant, Montessori) o nell'affermazione della diversità, del particolare (Rousseau, Pestalozzi, Lombardo Radice). Bisognerebbe pure suscitare alcune riflessioni sull'educazione alla comprensione internazionale, alla mondialità, all'interculturalità.

*Sul versante affettivo-relazionale*, invece, si potrebbe sviluppare l'itinerario che prende avvio dalla scoperta e dalla conoscenza dei comportamenti emarginanti, esclusivi, di diffidenza, di paura, attraverso la simulazione di comportamenti di non accettazione e di rifiuto del dialogo da una parte o di comprensione e di reciproca collaborazione, dall'altra. Oltre alla simulazione, com'è stato rilevato, è auspicabile e necessaria l'esperienza diretta.

Per quanto riguarda le *strategie metodologico-didattiche*, le proposte

<sup>52</sup> Cf *ivi* 72-75. Certamente, cambia molto la visuale della storia se si studiano la scoperta e la conquista delle Americhe partendo dagli Amerindi o le crociate a partire dai musulmani (gli storiografi arabi).

offerte dagli Autori sono sostanzialmente convergenti con quanto viene indicato da A. Nanni, noto esponente dell'educazione alla mondialità.<sup>53</sup> La sua proposta, infatti, è una riflessione sistematica al riguardo. Egli propone cinque strategie metodologiche di educazione all'interculturalità che si integrano tra loro, più precisamente: una «pedagogia narrativa», una «pedagogia dei gesti», una «pedagogia dell'immagine», una «pedagogia dello scambio culturale», una «pedagogia della decostruzione», quest'ultima ritenuta la via privilegiata.<sup>54</sup>

Tutto ciò è in perfetta sintonia con i suggerimenti offerti dagli Organismi internazionali al riguardo, per qualsiasi tipo di scuola e ovunque essa si trovi ad operare. Si tratta di *favorire contatti umani, scambi di studenti e di docenti, viaggi di studio, gemellaggi di scuole di diversi Paesi, studio in comune e scambio di manuali e di altri materiali didattici, riunioni/seminari/laboratori internazionali e regionali, ecc.*<sup>55</sup>

Concludendo, ci pare di poter affermare che l'educazione interculturale

<sup>53</sup> I contributi degli studiosi italiani al riguardo sono rilevanti, in particolare quelli di A. Nanni (1993,1994ab), di Demetrio (1992), di Poletti (1992), di Paparella (1994), della Durino Allegra (1990).

<sup>54</sup> Cf NANNI Antonio, *Educazione alla convivialità. Un progetto formativo per l'uomo planetario*, Bologna, EMI 1994, 33-74.201-230; *Id.*, *Stranieri come noi. Dal pregiudizio all'interculturalità*, Bologna, EMI 1994, 15-30.41-117; *Id.*, *Verso una pedagogia della decostruzione*, in ANTINORI Fabrizia (a cura di), *Responsabili del mondo* 21-49.

L'Autore, con la cosiddetta «pedagogia narrativa» dà importanza alla valorizzazione educativa del passato inteso soprattutto come momento di ricostruzione dei processi storici, arricchito anche dai «racconti» degli altri e del loro passato. Si tratta di imparare a raccontare gli avvenimenti assumendo empaticamente anche lo sguardo dell'altro, le fonti dell'altro, senza sacrificare nulla ma ascoltando e conoscendo. Con la «pedagogia dei gesti» sottolinea l'importanza non solo della conoscenza, ma anche della maieutica dell'«ethos» che educi a comportamenti responsabili come risposta umana all'altro. Inoltre, lavorare didatticamente con gli strumenti dell'*educazione all'immagine, al suono, alla musica*, è una corsia preferenziale per smontare alcune immagini pregiudiziali, stereotipate. Con la «pedagogia dello scambio culturale» l'Autore rileva l'importanza dello scambio, bidirezionale, della conoscenza di valori che ci vengono da altri attraverso gli incontri multiculturali. Egli si sofferma di più sulla «pedagogia della decostruzione» ritenendola una delle strategie metodologiche vincenti in campo interculturale. Essa è intesa come promozione della capacità di mettersi in questione, di rivisitare e rivedere le proprie idee. Si tratta di un processo di revisione, di relativizzazione, di storicizzazione, di decentramento delle proprie categorie concettuali, è un processo, dunque, di auto-decostruzione che favorisce una nuova autocomprensione. Nella scuola, sostiene Nanni, questa didattica della «decostruzione» si può attuare ad almeno quattro livelli, ossia linguistico e concettuale, relazionale/psicologico, strumentale.

<sup>55</sup> Cf UNESCO, *Rapport mondial sur l'éducation 1991*, Paris 1991, 71.

si traduce essenzialmente in due *presupposti*: primo, *un ideale educativo*, in quanto mira all'educazione integrale della persona qualunque sia la sua appartenenza culturale e, sul piano pratico, *un movimento di riforma educativa* che chiami in causa primariamente la scuola – a partire dalla scuola materna –<sup>56</sup> sollecitandola a ridefinire i suoi compiti, ad inserirsi in un orizzonte sempre più vasto, a raggio continentale e mondiale, dell'educazione e a migliorare, infine, la sua collaborazione con la famiglia e con l'extrascuola nella sua globalità. Educare oggi «significa cercare di oltrepassare la porta stretta tra bisogno di identità/appartenenza e aperture alle altre culture, educazione nazionale e educazione alla mondialità».<sup>57</sup>

Proprio perché la cultura è la creazione continua dello spirito umano «la soluzione vera e nella sola misura possibile di una interculturalità – sottolinea giustamente A. Agazzi – non sarà mai realizzabile se non come esito perseguito di una attiva “pedagogia dell'amore”: operante fra singoli, comunità, popoli e nazioni, e universo naturale».<sup>58</sup>

Quello dell'interculturalità è, dunque, un cammino segnato anche da inevitabili difficoltà, rinunce e sacrifici, perché è cammino dell'amore, dell'interiorità e della libertà, che implica frequenti «esodi» verso orizzonti sempre più vasti e per un incontro sempre più arricchente; è un cammino che non ha alternative se non quella negativa da evitare assolutamente, ossia dell'egemonia di una cultura sulle altre o del dominio dell'uomo sugli altri uomini; è un cammino che non può essere sostituito nemmeno da una sempre più fitta rete di comunicazione a livello di informazioni – basta pensare alle potenzialità ancora imprevedibili dell'*internet*; è un cammino dov'è nascosto il tesoro inestimabile della crescita umana, di quella personale *in interiore homine* pienamente consapevole di appartenere alla *comune umanità* da costruire. La gioia è il premio di chi s'impegna a scoprire questo tesoro e collabora a scoprirlo e ad arricchirlo continuamente.<sup>59</sup>

<sup>56</sup> Mario Cattaneo propone per la scuola materna del 2000 alcune piste d'impegno nella prospettiva interculturale: a) educare ad una rivisitazione della propria identità culturale; b) promuovere la scoperta dell'identità culturale altrui; c) educare al conflitto nel senso di saper essere tolleranti, capaci di sopportazione e di pazienza. Tutto ciò cercando di salvaguardare l'identità personale, di gruppo, di etnia nella prospettiva della mutua fecondazione culturale (cf CATTANEO, *La scuola materna* 37-39).

<sup>57</sup> ACONE, *L'educazione interculturale* 87s.

<sup>58</sup> AGAZZI, *Pedagogia e interculturalità planetaria* 101.

<sup>59</sup> Tutto questo esige una profonda consapevolezza della nostra interdipendenza a tutti i livelli, così com'è stato sottolineato in un nostro studio. Vedi al riguardo: CHANG, *Una prospettiva didattica per un'educazione alla solidarietà*, in *Orientamenti Pedagogici* 38(1991)2, 483-490.

Al di là dell'ambiguità tuttora perdurante dei termini, quali «interculturale» e «multiculturale», «interculturalità» e «multiculturalità», da un lato, «intercultural», «cultura» e «educazione» dall'altro,<sup>60</sup> all'educazione interculturale sembra potersi applicare quanto Scurati dice parlando dell'educazione alla mondialità: «[...] per sentieri di questo tipo passa oggi la possibilità di congiungere la durezza del vivere con la grandezza dell'educare, che è quanto dire l'opportunità di autenticare il senso del far pedagogia nella storia e per l'umanità».<sup>61</sup>

<sup>60</sup> Tale ambiguità terminologica viene sottolineata ancora recentemente in un volume pubblicato dal BIE (cf DASEN P.-FURTER P.-RIST G., *The challenges to education systems from the contemporary cultural dynamic*, in IBE, *Development, culture and education = International yearbook of education*. Vol. XLIV-1994, Paris, UNESCO 1994, 109-112).

<sup>61</sup> SCURATI Cesare, *Per una pedagogia della mondialità*, in ZANI Vincenzo [a cura di], *Volti d'Europa: unità nella diversità*, Brescia, La Scuola 1990, 161.

Sul dovere di ogni educatore di proporsi quale guida dei propri discepoli in questo cammino verso l'incontro interculturale vedi: CONTINI Maria Grazia, *Figure di felicità. Orizzonti di senso*, Firenze, La Nuova Italia 1988, 173.



Appendice

**«DIALOGO INTERCULTURALE  
E CONVIVENZA DEMOCRATICA:  
L'IMPEGNO PROGETTUALE DELLA SCUOLA»  
(C.M. n. 73 del 2 marzo 1994)**





















**BIBLIOGRAFIA** Errore. Il segnalibro non è definito.

Errore. Il segnalibro non è definito. **I. Bibliografia relativa agli organismi internazionali**

1. *Documenti e studi degli organismi internazionali*

1.1. *Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU)*

- *Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo* (1948).
- *Droit de l'homme: recueil d'instruments internationaux*, Genève 1988.

1.2. *United Nations for Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO)*

- *Statement on race* (Paris, July 1950).
- *Statement on the nature of race and race differences* (Paris, June 1951).
- *Proposals on the biological aspects of race* (Moscow, August 1964).
- *Educare alla comprensione internazionale*, Brescia, La Scuola 1961.
- *La compréhension internationale à l'école*, Paris 1965.
- *L'éducation pour la compréhension internationale face aux tensions intergroups*, Hambourg, Institut de l'Unesco pour l'éducation 1965.
- *Statement on race and racial prejudice* (Paris, September 1967).
- *Quatre déclarations sur la question raciale*, Paris 1970.
- *Dans l'esprit des hommes: UNESCO 1946-1971*, Paris 1971.
- *L'école et l'éducation permanente. Quatre études*, Paris 1972.
- *Conférence intergouvernementale sur l'éducation pour la compréhension, la coopération et la paix internationales et l'éducation relative aux droits de l'homme et aux libertés fondamentales, en vue de développer un état d'esprit favorable au renforcement de la sécurité et au désarmement. Rapport final*, Paris, ED/MD/74).
- *Recomandación concerniente a la educación a favor del entendimiento internacional, la cooperación, la paz y la educación en relación con los Derechos humanos y libertades fundamentales*, Paris 1974, in *Id.*, *Didáctica sobre cuestiones universales*, Barcelona, Editorial Teide / Paris, UNESCO 1986, Apen-

- dice I.
- *Les aspirations des jeunes travailleurs migrants en Europe occidentale*, Paris 1976.
  - *Comprendre pour agir: l'UNESCO face aux problèmes d'aujourd'hui et aux défis de demain*, Paris 1977.
  - *Réunion destinée à étudier les aspects préliminaires du projet: méthodologie, principales tendances et état de la recherche en matière d'études interculturelles. Rapport final (Belgrado 5-7 octobre 1976)*, in *Id.*, *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entre les cultures (1976-1980)*, Paris 1980, 33-35.
  - *Résolutions. Actes de la Conférence Générale Dix-neuvième session (Nairobi 26 octobre 30 novembre 1976)*, vol. I, Paris 1977.
  - *Plan à moyen terme (1977-1982)*, Paris 1977, in *Id.*, *Résolutions* 17-25.
  - *L'éducation des travailleurs migrants et les leurs familles*, Paris 1978.
  - *L'enfant et son développement de la naissance à six ans: mieux le connaître pour mieux l'aider*, Paris 1978.
  - *L'éducation pour la compréhension mutuelle des cultures. Rappprt final*, Paris 1979, in *Id.*, *Introduction aux études interculturelles* 172-179.
  - *Declaration on race and racial prejudice* (Paris, 27 Novembre 1978), Paris 1979.
  - *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entre les cultures (1976-1980)*, Paris 1980.
  - *Sciences et techniques de l'information et de la documentation. Introduction générale*, Paris 1981.
  - / BIE, *Finalité de l'éducation*, Paris 1981.
  - *Les problèmes mondiaux à l'école*, Paris 1982.
  - *Preparing teachers for population education. A handbook*, Paris 1983.
  - *Deuxième Plan à moyen terme (1984-1989)*, Paris 1983.
  - *Une pédagogie interculturelle*, Berne 1984.
  - *Les migrants: la communication interculturelle comme facteurs d'une meilleure cohabitation entre les communautés et d'une meilleure coopération internationale*, [Programma 1984-1985].
  - *L'educazione degli adulti. IV Conferenza Internazionale*, Paris 19-29 marzo 1985.
  - *Education for international co-operation and peace at the primary-school education in international understanding and education for peace*, Paris 1985.
  - *Réflexions sur le développement futur de l'éducation*, Paris 1985.
  - *Esquisse d'un programme. Documents d'information*, in *Id.*, *Introduction aux études interculturelles* 43-53.
  - *Didáctica sobre cuestiones universales de hoy. Proyecto conjunto de la UNESCO y de la Confederación Mundial de Organizacines de Profesionales de la Enseñanza*, Barcelona, Editorial Teide / Paris, UNESCO 1986.

- *Guide pratique de la décennie mondiale du développement culturel 1988-1997*, Paris 1987.
- *Éducation des immigrants. Bibliographie annotée*, Paris 1988.
- *International migration today: trends and prospects*, Paris 1988.
- *Population educational training kit for the teachers educators*, Paris 1989.
- *Éducation et informatique, Congrès International (Paris, 12-15 avril 1989)*.
- *World Conference on Education for All*, Paris 1991.
- *Rapport mondial sur l'éducation 1991*, Paris 1991.
- *Acces to human rights. Documentation*, Paris 1991.
- *Droits internationaux: bilan et perspectives*, Paris, UNESCO / Pedone 1991.
- *La Déclaration universelle es droits de l'homme*, Paris, UNESCO / L'Harmattan 1991.
- *Guidelines and criteria for the development, evaluation and revision of curricula, textbooks and other educational materials in international education in order to promote an international dimension in education*, Paris [1991].
- *Congrès international sur l'éducation en matières de population et de développement (Ankara, Turchia, 19-22 avril 1993)*, Paris 1993.
- *Education for all: status and trends*, Paris 1993.
- *Rapport mondial sur l'éducation 1993*, Paris 1993.
- *Textes normatifs de l'UNESCO*, Supplément n. 3, Paris 1994.
- *The Future of Cultures*, Paris 1994.
- (IBE), *International yearbook of education. vol. 44. Development, culture and education*, Paris, UNESCO 1994.
- *Droits de l'homme: les principaux instruments internationaux*, Paris 1994.
- *Rapport mondial sur l'éducation 1995*, Paris 1995.

### 1.3. Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE = OCSE = OECD) / Centre of Educational Research and Innovation (CERI)

- *Politiques d'éducation et tendances*, Paris 1977.
- *Les politiques futures d'éducation et l'évolution économique et sociale*, Paris 1979.
- *Les institutions face à l'analyse des projets dans les pays en développement*, Paris 1981.
- *Exames des politiques nationales d'éducation*, Paris 1981.
- *Les études et le travail vus par les jeunes*, Paris 1983.
- *L'enseignement obligatoire face à l'évolution de la société*, Paris 1983.
- *La planification de l'enseignement - Vers une réévaluation*, Paris 1983.
- *Les enfants de migrants et l'emploi dans les pays d'Europe*, Paris 1983.
- *L'enseignement dans la société moderne*, Paris 1985.
- *Education and training after basic schooling*, Paris 1985.
- *Projet 1982-1986: Éducation et pluralisme culturel et linguistique*, Paris

- 1987.
- *L'avenir des migrations*, Paris 1987.
- *Les enfants des migrants à l'école*, Paris 1987.
- *L'éducation multiculturelle* (= *Multicultural education*), Paris 1987.
- *L'école et les cultures* [= *One school, many cultures*], Paris 1989.
- *Les écoles et la qualité*, Paris 1989.
- *The impact of international migrations on developing countries*, Paris 1989.
- *Pathways for learning: education and training from 16 to 19*, Paris 1989.
- *Dimensions of cultural pluralism: case studies of educational change*, Paris 1990.
- *Education and cultural and linguistic pluralism. Synthesis of case studies; effective strategies and approaches in the schools*, Paris 1991.
- *International conference on education and linguistic pluralism: report of the conference*, Paris 1991.
- *Children and youth at risk: a synthesis of country reports*, Paris 1991 (mimeo).
- *Continuous reporting system on migration. Trends in international migration*, Paris 1992.
- *The OECD international education indicators: a framework for analysis*, Paris 1992.
- *Education and cultural and linguistic pluralism: effective strategies and approaches in the schools*, Paris 1995.

#### 1.4. Conseil de l'Europe / Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe (CDCC = CCC)

- *Éducation permanente. Une recueil d'études commanditées par le CCC. Une contribution à l'«Année Internationale de l'Éducation» des Nations Unies*, Strasbourg 1970.
- Résolution (70)35: *La scolarisation des enfants des travailleurs migrants*, Strasbourg 1970.
- *Enseignement complémentaire. Étude sur l'éducation reçue par les jeunes européens au cours des dernières années de leur scolarité et des premières années de leur vie active*, Strasbourg 1971.
- Conférence ad hoc: *L'éducation des migrants*, Strasbourg 1974.
- Raccomandazione: *L'educazione prescolastica dei figli dei lavoratori migranti* (Simposio di Berlino 1976).
- *Recommandation 841 (1978) relative aux migrants de la deuxième génération, rapport de la Commission de la population et des réfugiés*, Strasbourg, Commission de la population et des réfugiés 1978
- (CONFÉRENCE PERMANENTE DES POUVOIR LOCAUX ET RÉGIONAUX DE L'EUROPE), *Les travailleurs migrants et les pouvoirs locaux et régionaux*, Strasbourg 1978.
- *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'intercultural-*

- lisme et la formation des immigrants*, Strasbourg, CDCC 1979.
- *Tendances de la société européenne qui influent sur l'éducation de jeunes enfants*, Strasbourg 1979.
  - *Dossiers pour une formation interculturelle des maîtres: Suisse*, Strasbourg 1980.
  - *Dossiers pour une formation interculturelle des maîtres: Suède*, Strasbourg 1981.
  - *Éducation et culture. Préparation à la vie familiale*, Strasbourg 1982.
  - *Sex stereotyping in schools. A report of the educational research workshop held in Honefoss (5-8 may 1981)*, Lisse 1982.
  - *Contribution to the Development of a New Education Policy*, Strasbourg 1982.
  - *Évaluation pédagogique des classes expérimentales du Conseil de l'Europe de 1978-1979 à 1980-1981*, a cura di A. Perotti, Strasbourg 1982 (DECS/EGT [82] 56).
  - *Recueil d'information sur les opérations d'éducation interculturelle en Europe*, Strasbourg 1983.
  - *La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000*, Strasbourg 1983.
  - *Recommandation N.R.(83)4*, in Id., *Évaluation pédagogique*, annexe 2.
  - *Models, methods and criteria of its evaluation*, Strasbourg 1983.
  - *Les étrangers en Europe: une menace ou un atout? Débats* (Strasbourg, 20-21 mars 1984), Assemblée parlementaire, Commission des migrations, des réfugiés et de la démographie, Strasbourg 1984.
  - *Recommandation N.R.(4) sur «La formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration»*, adoptée le 25 septembre 1984.
  - *Évaluation des aspects éducationnels des classes expérimentales du Conseil de l'Europe pour les années 1981-82 et 1982-83*, Strasbourg 1984, a cura di A.Karageorges (DECS/EGT [84] 51).
  - *Learning for Life*, Strasbourg 1984.
  - *Pour le meilleur et pour le pire*, Strasbourg, CDCC 1985.
  - *La prise en compte de la diversité culturelle dans les approches disciplinaires. Stage de formation organisée à Paris du 27 au 30 janvier 1986. Rapport final* (a cura di Iva Cintrat), Strasbourg 1986.
  - *Former les enseignants à l'éducation interculturelle? Les travaux du Conseil de la Coopération Culturelle (1977-1983)*, Strasbourg 1986.
  - *La culture des migrants et les politiques culturelles: les innovations socioculturelles dans les États membres du CDCC*. Projet n. 7 du CDCC, DECS/EGT (86) 34.
  - *Rapport final du Groupe de projet n. 7: L'éducation et le développement culturel des migrants*, a cura di Louis Porcher, Strasbourg 1986.
  - *Handbook of primary education in Europe*, Strasbourg 1986.
  - *Recommandation N.R.(84)18 du Comité des Ministres aux États membres sur*

- «*La formation des enseignants à une éducation pour la compréhension interculturelle, notamment dans un contexte de migration*», in Id., *Évaluation pédagogique*, annexe 4.
- *L'interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie*, Strasbourg 1986.
  - *Conférence final* (Rotterdam, 7-11 avril 1986), Strasbourg 1987.
  - *Les migrants en Europe occidentale: situation actuelle et perspectives d'avenir*, Strasbourg 1987.
  - *Vivre dans deux cultures*, Strasbourg 1988.
  - *Recommandation 1089 (1988) relative à «L'amélioration des relations intercommunautaires»*. Journées européennes «Osons vivre ensemble» (Strasbourg, 25-27 novembre 1987).
  - «*Osons vivre ensemble*». Journées européennes (Strasbourg, 25-27 novembre 1987), Assemblée parlementaire, Commission des migrants, des réfugiés et de la démographie, Strasbourg 1988.
  - *Using the new technologies to create links between schools throughout the world*, Strasbourg 1989.
  - *La lutte contre l'intolérance et la xénophobie dans les activités du Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe (1969-1989)*, Strasbourg 1989.
  - *Pistes pour activités pédagogiques interculturelles*, Strasbourg 1989.
  - *Groupe de travail pour la rencontre des cultures. Pistes pour des activités pédagogiques interculturelles*, CDCC, DECS/EGT (89) 12.
  - *L'éducation interculturelle. Concept, contexte et programme* = Projet n. 7 du CDCC «L'éducation et le développement culturel des migrants», a cura di Crispin Jones e Keith Kimberley, Strasbourg, CDCC 1989.
  - *Conférence pluridisciplinaire sur les aspects éducatifs et culturels des relations intercommunautaires*, Strasbourg 1989.
  - *Évaluation pédagogique finale des programmes d'expériences d'éducation interculturelle de 1986 à 1991*, a cura di A.Perotti, Strasbourg, CCC 1990 (DECS/EGT [90] 37).
  - *Conférence Internationale sur les migrations*, Paris, 1991.
  - *Les relations intercommunautaires et interethniques en Europe*. Rapport final relatif au projet sur les relations intercommunautaires du Conseil de l'Europe, MG/CR (91) 1 final F.
  - *Action to combat intolerance and xenophobia*, Strasbourg 1991.
  - *L'apprentissage interculturel au service des droits de l'homme. L'action du Conseil de l'Europe contre l'intolérance et pour les droits de l'homme. Document d'information établi par le secrétariat à l'occasion du colloque sur «L'apprentissage interculturel au service des droits de l'homme»*, ICL-DH (91) 1.
  - *Stage de formation. Dossier ressources. Apprentissage interculturel, textes de base. Vol.3. Centre européen de la jeunesse*, Strasbourg, CEJ/G (91) 3.
  - *Stage de formation. Dossier ressources. Apprentissage interculturel, exem-*

*ples de méthodes utilisées*, Vol. 4. Centre européen de la jeunesse, Strasbourg, CEJ/G (91) 4 révisé.

- *The challenge of human rights education*, edited by Hugh Starkey, London 1991.
- «*Europe 1990-2000: multiculturalisme dans la cité. L'intégration des immigrés*». Conférence permanente des pouvoirs locaux et régionaux de l'Europe, Etudes et travaux n. 25, 1992.
- *Déclaration de Vienne*, in *Faits nouveaux* (1993)5, 3-6.

#### 1.5. *Comunità Economica Europea (CEE)*

- *Directive 77/486/CEE sur l'éducation des enfants des travailleurs migrants*, Bruxelles 1977
- *Rapport sur les activités pour l'éducation et la formation professionnelle des travailleurs migrants et de leurs familles dans la Communauté européenne*, Bruxelles 1981 (polycopié).
- *Rapport de la Commission au Conseil sur l'application de la Directive 77/486/ CEE visant la scolarisation des enfants des travailleurs migrants*, Bruxelles 1984.
- Risoluzione del 1985: *La scolarizzazione dei figli dei migranti*.
- *Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European Dimension in Education*, 24th May, Official Journal 88/C/177/02, Bruxelles 1988.
- *Programma di esperienze pilota per gli alunni migranti nei Paesi CEE negli anni 1988-89*.
- *Guide to the European Community Programmes in the Field of Education, Training and Youth*, Bruxelles, Eurydice 1989.
- *Greater Emphasis for the European Dimension in Education*, Bruxelles 1989.
- Direttiva n. 484 del 1990: *La formazione delle classi con alunni stranieri*.
- Risoluzione del 1991: *Importanza della conoscenza delle lingue straniere*.

#### 1.6. *International Association for International Education (IAIE)*

- *Multilingual initiative conference report*, London University 1990.

#### 2. *Studi sui documenti degli organismi internazionali*

ABDALLAH-PRETCELLE Martine, *L'interculturel au niveau de l'école: finalité et lignes directrices*, in UNESCO, *Introduction aux études* 139-157.

AROUTIUNOV Serghei, *Problèmes des études interculturelles*, in UNESCO, *Introduction aux études* 55-65.

ALAUUF M., *La culture d'origine et la culture des migrants*. Projet n. 7 du CDCC, DECS/EGT (82) 4.

- ATD-QUART MONDE, *Les relations entre l'école primaire et les parents des milieux très défavorisés. Rapport*. Projet n. 8 du CDCC, CDS/EGT (85) 21.
- AUGENTI Antonio, *Interculturalità e politiche educative nel contesto internazionale*, in MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive*. Atti del 20° Congresso Nazionale di Pedagogia As.Pe.I. (Bergamo, 21-24 aprile 1993), Roma, Bulzoni 1993, 19-27.
- AUGIER Philippe, *Le citoyen souverain: éducation pour la démocratie*, Paris, UNESCO 1994.
- BAZIN Louis, *Les conditions d'objectivité dans l'approche interculturelle: les cas des études orientales et asiatiques*, in UNESCO, *Introductions aux études* 67-83.
- BERQUE J., *De nouveaux minorités dans la cité européenne. Conférence pluridisciplinaire sur les aspects éducatifs et culturels des relations intercommunautaires (Strasbourg, 5-7 décembre 1989)*, Strasbourg 1991.
- BLOT Daniel, *I problemi posti dalla scolarizzazione dei figli dei migranti*, in TELMON - BORGHI (a cura di), *Valori formativi* 205-220.
- CALCERANO Luigi, *Qualità totale, scuola e programmi comunitari*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 41(1995)1-2, 152-158.
- CAMILLERI Carmel, *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris, UNESCO/Delachaux & Niestlé 1985 [in inglese 1984].
- , *Anthropologie culturelle et éducation*, Paris, UNESCO/Delachaux & Niestlé 1985.
- CERRI NEGRINI M.A., *L'interculturalisme et la femme migrante*. Projet n. 7 du CDCC, DECS/EGT (85) 43.
- CHURCHILL Stacy, *The education of linguistic and cultural minorities in the OECD countries*, Clevedon (USA), Multilingual Matters Ltd 1986.
- , *Élaboration des politiques d'éducation dans les sociétés multiculturelles: tendances et processus dans les pays de l'OCDE*, in OCDE/CERI, *L'éducation multiculturelle* 66-99.
- CINTRAT I., «*La prise en compte de la diversité culturelle dans les approches disciplinaires*». Projet n. 7 du CDCC, DECS/EGT (86) 22.
- DABENE L., *L'éducation interculturelle comme modèle éducatif pour les situations sociales dont font partie les minorités culturelles. Séminaire atelier (Madrid, 1er-4 mars 1983)*. Projet n. 7 du CDCC, DECS/EGT (84) 51.
- DASEN P. - FURTER P. - RIST G., *The challenges of education systems from the contemporary cultural dynamic*, in IBE, *International yearbook of education*. vol. 44. *Development, culture and education*, Paris, UNESCO 1994, 105-120.
- DUBBELDAM F.B. et al., *Development, culture, and education* = *International Yearbook of education* vol. 44, Paris, UNESCO-BIE 1994.
- DUPRONT Alphonse, *Réflexions pour une politique de recherche en matière de relations interculturelles*, in UNESCO, *Introduction aux études* 91-96.
- , *De l'interculturel: approches et perspectives*, in Ivi 201-219.
- ÉLISSEEF Vadime, *L'extension des études de cultures aux études interculturelles et le rôle d'un organisme international de coordination, de promotion et*

- d'évaluation de ces études*, in UNESCO, *Introduction aux études* 97-108.
- ESCAMEZ SÁNCHEZ Juan - BELLVER M.Carmen, *Educación para la convivencia en la Convención sobre los derechos del niño 1989*, in *Revista Española de Pedagogía* (1991)190, 505-518.
- FABRIZIO Claudio et alii, *La dimension culturelle de développement vers une approche pratique*, Paris, Editions UNESCO 1994.
- GABIOUDS C. et alii, *L'interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique et de la pratique à la théorie (Le Kleebach, 13-16 novembre 1985)*. Projet n. 7 du CDCC, DECS/EGT (85) 42.
- GAGLIARDI Raul, *Teacher training and multiculturalism: national studies*, Paris, UNESCO 1995.
- GASPERINI L., *Jomtien [World Conference UNESCO on Education], tre anni dopo: problemi e prospettive*, in *Scuola e Città* (1994)1, 11-18.
- GUNDARA J. - JONES C. - KIMBERLE K., *The Marginalisation and Pauperisation of the Second Generation of Migrants in France, the Federal Republic of Germany and Great Britain relating to the education of the children of migrants*, Bruxelles, CEE.
- HERMET Guy, *Culture et démocratie*, Paris, Editions UNESCO 1993.
- HOHMANN M., *La scolarisation des enfants de migrants". Rapport du 9e séminaire européen pour enseignants (Donaueschingen, 22-27 septembre 1980)*, DECS/ EGT (80) 81.
- HUMPHREY John, *No distant millenium: the international law of human rights*, Paris, UNESCO 1989.
- HUTMACHER Walo, *Enjeux culturels dans les politiques éducatives. Une rétrospective*, in OCDE/CERI, *L'éducation multiculturelle* 367-372.
- KARAGIORGES Andréas, *Rapport d'évaluation des classes expérimentales du Conseil de l'Europe de 1982 à 1984*, Strasbourg 1984 [DECS/EGT (84) 51].
- KOSONEN L., *«L'enseignant aux minorités linguistiques et culturelles». Rapport du séminaire européen d'enseignants (Vaaksy, Finlande, 7-11 aout 1989)*, DECS/EGT (89) 46.
- LEBON A., *Les effets possibles du maintien des liens culturels sur l'intégration et l'insertion des travailleurs migrants dans les pays d'accueil*, Conseil de l'Europe, CDMC (25/10/82) (82).
- LÉ THÂN KHÔI, *Formes et sources de la méconnaissance: perspectives pédagogiques et propositions d'actions*, in UNESCO, *Introduction aux études* 158-169.
- LEURIN Marcel, *«Questionner l'interculturel». Séminaire (Bruxelles, 21-22 septembre 1984)*. Projet n. 7 du CDCC, DECS/EGT (85) 34.
- , *L'éducation interculturelles*, in CONSEIL DE L'EUROPE, *La prise en compte* 8-12.
- , *Multicultural education within european traditions*, in COUNCIL OF EUROPE, *Handbook of primary education in Europe*, Strasbourg 1986.
- LITHMAN Y.G., *Pour le meilleur et pour le pire, les changements sociaux, culturels et économiques dans l'Europe d'aujourd'hui et leur importance pour les politiques culturelles et éducatives*. Projet n. 7 du CDCC, DECS/EGT (85) 21.

- MACCONI Chiara, *OCSE: qualità dell'insegnamento*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 41(1995)1-2, 135-139.
- MAPPA Sophia, *Politiques d'éducation des enfants d'immigrés dans les pays de l'OCDE*, in OCDE/CERI, *L'éducation multiculturelles* 257-277.
- MARIET F., *Le maintien des liens entre les migrants et la culture de leurs pays d'origine*, Strasbourg 1980. DECS EGT (79) 77 DEF RS - EC (79) 1.
- MARÍN IBAÑEZ Ricardo, *La Convención internacional sobre los derechos del niño y la educación multicultural*, in *Revista Española de Pedagogía* (1991)190, 475-492.
- MARKLUND S., *Internationalisation of education. Some concepts and questions*, University of Stockolm. Institute for International Education 1981.
- MEYER-BISCH Patrice (ed.), *La culture démocratique: un défi pour les écoles*, Paris, Editions UNESCO 1995.
- MONNET Jean, *A grand design for Europe*, Bruxelles, Office for Official Publications of the European Communities 1988.
- NICEFORO Orazio, *Il progetto CORDEE, dell'UNESCO, alla ricerca dell'Europa*, in TELMON - BORGHI (a cura di), *Valori formativi e culture diverse* 284-292.
- NIELSEN J.S., «*La formation des maîtres chargés de l'éducation des enfants de travailleurs: valeurs culturelles et éducation dans une société multiculturelle*». *Rapport au 13e séminaire européen pour enseignants sur la formation des maîtres enseignants aux enfants de migrants (Donaueschingen, 19-24 septembre 1981)*, DECS/EGT (81) 4.
- OLMOS A., *Interculturalité et éducation* (Madrid, 12-13 mai 1987). Projet n. 7 du CDCC, DECS/EGT (87) 26, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1987.
- ORIOU Michel, *Vivre dans deux cultures*, Paris, UNESCO 1983.
- OTTEN H., *Stages de formation. Dossier ressources. Apprentissage interculturel, les rencontres européennes de jeunes et l'apprentissage interculturel*, vol. 9. Centre européen de la jeunesse, Strasbourg, CEJ/G (91) 20.
- PAPADOPOULOS George S., *Education 1960-1990. The OECD perspective = OECD Historical Series*, Paris, OECD 1994.
- PEROTTI Antonio, *Rapport d'évaluation des classes expérimentales du Conseil de l'Europe de 1978-1979 à 1980-81*, Strasbourg 1982 DECS/EGT (82) 36.
- , *L'appartenance de l'étranger à plusieurs cultures et les tensions qui en résultent. Rapport*, H/coll. (83) 4.
- , *La lutte contre l'intolérance et la xénophobie*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1984: DECS/EGT (84).
- , *Petit lexique anthropologique et sociologique de l'immigration*, in CONSEIL DE L'EUROPE, *Rapport final* 71-74
- , *L'enseignement de la langue maternelle aux enfants de travailleurs migrants. Stage de formation (Perugia, 3-7 décembre 1984)*. Projet n. 7 du CDCC, DECS/EGT (86) 77.
- et alii, *Rapport final du groupe de projet: «L'éducation et le développement culturel des migrants»*. Projet n. 7 du CDCC, DECS/EGT (86) 6-Def.
- , *La lutte contre l'intolérance et la xénophobie dans les activités du Conseil de*

- la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe 1969-1989*, Strasbourg, CDCC 1989.
- , *Évaluation pédagogique finales des programmes d'expériences d'éducation interculturelle de 1986 à 1991*, Strasbourg 1990 (DECS/EGT [90] 37).
  - , *Point de repère pour la société pluriculturelle en Europe*, DECS/ Cult. (91) 5.
  - , *L'educazione interculturale nelle esperienze europee*, in *Scuola Democratica* 15(1992)1-2,
  - , *L'educazione interculturale nelle esperienze del Consiglio d'Europa*, in AA. VV., *Verso una società interculturale. Pour une société interculturelle*, Bergamo, CELIM 1992, 47-53.54-61.
  - , *La via obbligata dell'interculturalità* [Plaidoyer pour l'interculturel, Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe 1994], Bologna, EMI 1994.
- PORCHER LOUIS (a cura di), *La scolarisation des enfants étrangers en France*, Paris, Credif 1978.
- , *L'éducation des enfants migrants: une pédagogie interculturelle de terrain*. Séminaire d'enseignants du Conseil de l'Europe (Donaueschingen, 24-28 septembre 1979), DECS/EGT (79) 37-F.
  - (a cura di), *L'éducation des enfants des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1981.
  - , *L'éducation des travailleurs migrants en Europe: l'interculturalisme et la formation des enseignants*, DECS/EGT (82) 36.
  - , *Rapport intérimaire du Groupe de Projet présenté au CDCC*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1983, CDCC (84) 10, Annexes I et II.
  - , *L'interculturel aujourd'hui*, in BORRELLI - HOFF (a cura di), *Interkulturelle Pädagogik* 112-135.
  - , *L'interculturel aujourd'hui. Réflexions méthodologiques*, in CONSEIL DE L'EUROPE, *Rapport final*, Strasbourg 1986.
- PURNELL P., *Multicultural Education in Europe*, 1984.
- RASSEKH M.S. - VAIDEANU M.G., *Les contenus de l'éducation. Perspectives mondiales d'ici à l'an 2000*, Paris 1987.
- REY VON ALLMEN Micheline, *L'évaluation des méthodes d'organisation et de réalisation des classes expérimentales du Conseil de l'Europe*, Conseil de l'Europe, Direction des affaires économiques et sociales, Division de la population et de la formation professionnelle, CAHRS 72 (79), Strasbourg 1979.
- , *Éducation interculturelle: Regards sur les travaux du Conseil de l'Europe*, in BORRELLI - HOFF (a cura di), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich* 136-164.
  - , *La culture immigrée dans une société en mutation. L'Europe multiculturelle en l'an 2000*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1983, DECS/EGT (83) 10.
  - , (a cura di), *La culture immigrée en l'an 2000*,
  - , *Rapport d'évaluation des classes expérimentales*, Strasbourg 1979.
  - , «*La formation interculturelle des enseignants*». *Rapport du stage de Lisbon-*

- ne (21-24 septembre 1981), DECS/EGT (82) 11.
- , «La formation interculturelle des enseignants». *Rapport du symposium d'Aquila (10-24 mai 1982)*, DECS/EGT (82) 61.
  - , (a cura di), *Une pédagogie interculturelle. Actes des journées de formation d'enseignants des 8-10 mai 1984 à Genève*, Berne, Commission Nationale Suisse pour l'UNESCO 1984.
  - , «L'éducation des enfants de travailleurs migrants: la formation des enseignants». *Rapport final du groupe de travail établi par M.Rey*, Conseil de la CDCC, DECS/EGT (84) 84.
  - , *Résumé du rapport final du groupe de projet n. 7 du CDCC: «L'éducation et le développement culturel des migrants»*. *Conférence finale (Rotterdam, 7-11 avril 1986)*, DECS/EGT (86) 11.
  - , «Former les enseignants à l'éducation interculturelle». *Travaux du CDCC, Education et culture*, Strasbourg 1986.
  - , *Synthèse du rapport final du groupe de projet: «L'éducation et le développement culturel des migrants»*. *Projet n. 7 du CDCC*, DECS/EGT (87) 19.
  - , *Former les enseignants à l'éducation interculturelle?*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1987.
  - , *Human rights and intercultural education*, in CONSEIL OF EUROPE, *The challenge of human rights education*, edited by Hugh Starkey, London, 1991, 135-151.
- ROLANDI RICCI Maura, *L'éducation interculturelle et le Conseil de l'Europe*, in CONSEIL DE L'EUROPE, *L'éducation interculturelle* 6-10.
- SHENNAM M., «L'enseignement de la coopération et de l'intégration européenne dans les écoles secondaires supérieures». *Séminaire européen d'enseignants (Ebeltoft, Danemark, 23-27 mars 1987)*, DECS/EGT (87) 31-F.
- SPARRMANN C.A., «Vivre dans deux cultures» (*Helsinki, Finland, 7-9 avril 1986*). *Projet n. 7 du CDCC*, DECS/EGT (87) 45.
- SPARRMANN C.A. - WILLIAMS M., «L'éducation interculturelle». *Séminaire européen d'enseignants (London, 20-25 mars 1989)*, CDCC, DECS/EGT (89) 13.
- VALERIÉN Jones, *Alfabetización de los emigrantes y de sus familias e identidad cultural*, Barcelona, OIE/Centre UNESCO de Catalunya 1990.
- VAN DEN BERG-ELDERING L., *Conférence finale. Rapport général (Rotterdam, 7-11 avril 1986)*, Strasbourg, Conseil de l'Europe 1987.
- VERNE Etienne, *Les politiques d'éducation multiculturelle: Analyse critique*, in OCDE/CERI, *L'éducation multiculturelle* 27-65.

## II. Studi sull'educazione interculturale (area non italiana)

- AA.VV., *La educación multicultural en el Estado de las Autonomías*, Tomo I, San Sebastian, Departamento de Teoría e Historia de la Educación 1989.
- AA.VV., *L'éducation interculturelle bilingue en Amérique Latine*, in *Perspectives* 20(1990)3, 333-423.

- AA.VV., *Interculturalismo, sociedad y educación*, in *Revista de Educación* (1993) 302.
- ABOU S., *L'identité culturelle: relations interethniques et problèmes d'acculturation*, Paris, Anthropos 1981.
- ABDALLAH-PRETCELLE Martine, *Pédagogie interculturelle: bilan et perspectives*, in CLANET C. (a cura di), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, vol. I, Toulouse, Université di Toulouse / Le Mirail 1986.
- , *Vers une pédagogie interculturelle. Approche conceptuelle, épistémologique et méthodologique*, Paris, Publication de la Sorbonne 1986.
- , *L'école face au défi pluraliste*, in AA.VV., *Chocs de cultures*, Paris, L'Harmattan 1989.
- , *Vers une pédagogie interculturelle* = *Homme et Société* 12, Paris-Sorbonne, Institut National de Recherche Pédagogique (INRP) 1990<sup>2</sup>.
- ALKAN Metin, *Curriculumverandering en Intercultureel Onderwijs*, in *Pedagogische Studiën* 61(1984)9, 354-361.
- , *Aspects of intercultural education and curriculum decision-making*, in *European Journal of Teacher Education* 13(1990)3, 113-121.
- AUERNHEIMER G., *Einführung in die interkulturelle Erziehung*, Darmstadt 1990.
- AVGELIS Nikolaos, *Il contributo dell'insegnamento della filosofia all'educazione interculturelle*, in ZANNIELLO, *Interculturalità nella scuola* 129-134.
- BANKS J.A. - LYNCH James (eds.), *Multicultural education in Western societies*, Eastbourne, Holt, Rinehart and Winston Ltd 1986.
- BANKS J.A. - LYNCH J. - MCGEE BANKS C.A., *Multicultural education. Issues and perspectives*, Boston (USA), Allyn & Bacon 1989.
- BASTENIER A., *Comme développer de nouveaux rapports intercommunautaires?*, in *Intercultures* (1991)13, 11-28.
- BATELAAN Pieter, *Over de praktijk van intercultureel onderwijs*, Enschede 1983 = *The practice of intercultural education*, London, Commission for Racial Equality 1983 (tradotto anche in tedesco).
- , *Die pädagogische Funktion des Unterrichts in einer multikulturellen Gesellschaft*, in BORRELLI (a cura di), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich* 10-19.
- , *Four approaches to multicultural education*, in VAN DEN BERG-ELDERING L., *Multicultural Education* 89-93.
- , *Intercultural education for cultural development: the contribution of teacher education*, in IBE, *International yearbook of education*. vol. 44. *Development, culture and education*, Paris, UNESCO 1994, 121-132.
- BATELAAN P. - GUNDARA Jagdish S., *Diversità culturale e promozione dei valori tramite l'educazione*, in PAMPANINI, *Introduzione all'educazione interculturelle* 39-65.
- BEALS R.L. - HOIJER H., *Introduzione all'antropologia culturale*, Bologna, Il Mulino 1975.
- BELL Gordon H., *Developing intercultural understanding: an action research approach*, in *School Organisation* 7(1987), 272-279.

- BELL Gordon H., *Pedagogia interculturale: alcune riflessioni sul metodo*, in *Dirigenti Scuola* 9(1989)3, 10-15.
- , *Pedagogia interculturale: alcune riflessioni sul metodo*, in MOSCATO (a cura di), *Regioni d'Europa I*, 75-85.
- , *La dimensione europea nella scuola primaria* [1991], Brescia, La Scuola 1993.
- BENNETT C.J. (ed.), *Comprehensive multicultural education*, Boston (USA), Allyn & Bacon 1990<sup>2</sup>.
- BLISS Ian, *Intercultural education and the professional knowledge of teachers*, in *European Journal of Teacher Education* 13(1990)3, 141-151.
- BORRELLI Michele - HOFF Gerd (a cura di), *Interkulturelle Pädagogik. Positionen, Kontroversen, Perspektiven = Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie* 4, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider 1986.
- , *Interkulturelle Pädagogik als pädagogische Theoriebildung*, in *Ivi*.
- (a cura di), *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich = Interkulturelle Erziehung in Praxis und Theorie* 6, Baltmannsweiler, Pädagogischer Verlag Burgbücherei Schneider 1988.
- , *Einleitung: Interkulturelle Pädagogik als Wissenschaft der Erziehung*, in *Ivi* 1-9.
- , *Gegen den affirmativen Charakter von Kultur und Bildung. Interkulturelle Pädagogik: Theorie und Praxis*, in *Ivi* 20-36.
- , *Pedagogia interculturale: nuova teoria? Educazione senza frontiere*, in *Qualeducazione* (1989)26, 16-21.
- , *Pedagogia senza frontiere*, in *Qualeducazione* (1990)28, 14-15.
- , *Considerazioni sul fondamento gnoseologico della didattica interculturale*, in PAMPANINI (a cura di), *Introduzione all'educazione interculturale* 25-36.
- , *La ricostruzione interculturale ermeneutico-dialettica della pedagogia*, in FILTZINGER Otto - SIRNA Concetta (a cura di), *Migrazioni e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*, Bergamo, Edizioni Junior 1993, 26-38.
- BOTERAM Norbert, *Pedagogia interculturale: aspetti sociali e psicopedagogici*, in *Dirigenti Scuola* 9(1989)3, 16-19.
- BOTERAM N. - BRINKMANN Günter, *Pedagogia interculturale nella prassi*, in AA.VV., *Intercultura tra pedagogia* 184-190.
- CALLEJA James (ed.), *International education and the university = Education on the Move*, Paris, Jessica Kingsley/UNESCO Publishing 1994.
- CAMILLERI Carmel, *Pertinence d'une approche scientifique de la culture pour la formation par l'éducation interculturelle*, in OUELLET, *Pluralisme et école* 565-592.
- , *Le condizioni di base dell'interculturale*, in AA.VV., *Verso una società interculturale. Pour une société interculturelle*, Bergamo, CELIM 1992, 23-34.35-45.
- CAMILLERI C. - COHEN-EMERIQUE M. (a cura di), *Chocs de cultures: concept et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan 1990.
- CARRINGTON B. - SHORT G., *«Race» and the primary school: theory into practice*,

- Windsor, NFER-Nelson 1989.
- CASI-UO, *Du culturel à l'interculturel*, Bruxelles, [s.e.] 1991.
- CEBRIÁN María J., *Interculturalismo y educación*, in QUINTANA CABANAS J. María (a cura di), *Sociología y economía de la educación*, Madrid, Anaya 1984, 85-87.
- CLANET Claude (ed.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, vol. I, Toulouse, Université di Toulouse/Le Mirail 1986.
- , *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail 1990.
- COLE D.J., *Multicultural education and global education: a possible merger*, in *Theory into Practice* 23(1984)2.
- CRAFT M., *Teaching in a Multicultural Society: The Task for Teacher Education*, London, Falmer Press 1981.
- CUMMINS Jim, *From multicultural to anti-racist education*, in ID. - SKUTNABB-KANGAS T. (eds.), *Minority education: from shame to struggle*, Clevedon (USA), Multicultural Matters Ltd 1988, 127-157.
- , *I ragazzi delle minoranze linguistiche*, in AA.VV., *Problemi educativi delle minoranze* 23-31.
- DEMORGON J., *L'exploration interculturelle. Pour une pédagogie internationale*, Paris 1989.
- DENOIX Patrick, *Formation et problématique interculturelle*, in *European Journal of Teacher Education* 13(1990)3, 123-128.
- EBERT J. - HERTER J. - THOMAS H., *Überlegungen zur interkulturellen Bildung und Erziehung*, in *Bildung und Erziehung* 40(1987)2, 271-284.
- ESSINGER Helmut - UCAR A. (eds), *Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft - Versuche und Modelle zu einer Theorie und Praxis Interkultureller Erziehung*, Baltmannsweiler, Schneider 1983.
- ESTEBE J.M., *Multicultural education in Spain: the Autonomous Communities face the challenge of European Unity*, in *Educational Review* 44(1992)3, 255-272.
- FERMOSO ESTÉBANEZ Paciano (a cura di), *Educación intercultural: la Europa sin fronteras*, Madrid, Narcea 1992.
- FERRAN FERRER Julia, *La educación intercultural en Europa*, in FERMOSO ESTÉBANEZ (a cura di), *Educación intercultural* 117-127.
- FILTZINGER Otto, *Cultura dominante e culture subalterne in Germania. Educazione senza frontiere*, in *Qualeducazione* (1990)27, 11-15.
- , *Interculturalità come principio educativo per una società multiculturale*, in *Nuova Paideia* 11(1992)2, 45-52; in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale* 63-79.
- , *Immigrati a scuola: problemi di identità nell'integrazione e nell'apprendimento*, in AA.VV., *La scuola nella società multi-etnica* 145-164.
- , *Costruire l'interculturalità*, in ID. - SIRNA (a cura di), *Migrazioni e società multiculturali* 145-161.
- FOSTER P., *Policy and practice in multicultural and anti-racist education: a case*

- study of a multi-ethnic comprehensive school*, London, Routledge 1990.
- GAGLIARDI Raúl, *Teacher training and multiculturalism: national studies*, Paris, UNESCO 1995.
- GALINO A. - ESCRIBANO A., *La educación intercultural en enfoque y desarrollo del curriculum*, Madrid, Narcea 1990.
- GARCIA CASTAÑO F. Javier - PULIDO MOYANO Rafael A. - MONTES DEL CASTILLO Angel, *La educación multicultural y el concepto de cultura. Una visión desde la antropología social y cultural*, in *Revista de Educación* (1993)302, 83-110.
- GIBSON M.A., *Approaches to multicultural education in the United States: some concepts and a assumption*, in *Anthropology and Education Quarterly* 15 (1984)1, 94-119.
- GIROUX Henry A., *Living dangerously. Multiculturalism and the politics of difference*, New York-Bern-Berlin-Frankfurt a.M.-Paris-Wien, Peter Lang 1993.
- GOLD M. - GRANT C.A. - RIVLIN H.N. (eds.), *In praise of diversity: a resource book for multicultural education*, Washington, D.C., Teacher Corps, Association of Teacher Educators 1977.
- GOLLNICK Donna (a cura di), *Multicultural teacher education. Case studies of thirteen programs*, vol. II, [s.l.], [s.e.], [s.d.].
- GRANT Carl A.(ed.), *Multicultural education: commitments, issues, and applications*, Washington, D.C., Association for Supervision and Curriculum Development 1977.
- et alii, *The Literature on multicultural education: review and analysis*, in *Education Studies* (1986)1, 47-71.
- (ed.), *Research and multicultural education: from the margins to the mainstream*, Bristol, PA, Falmer Press 1992.
- (ed.), *Multicultural education. 1993 and 1994 proceedings of the National Association for Multicultural Education*, San Francisco (CA), Caddo Gap Press 1995.
- HANNOUN H., *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris, Les éditions ESF 1987.
- HESSARI R. - HILL D., *Practical ideas for multicultural learning and teaching in the primary classroom*, London, Routledge 1989.
- HUNTER William A.(ed.), *Multicultural education through competency-based teacher education*, Washington, D.C., AACTE 1974.
- HUSEN T. - OPPER S., *Educación multicultural y multilingüe*, Madrid, Narcea 1984.
- HUSSEY M. - STRAKER-WELDS M. (eds.), *Education for multicultural society*, Bell & Hyman 1984.
- JAMES R. in coll., *Directory of multicultural programs in teacher education*, Washington, D.C., American Association of Colleges for Teacher Education 1971.
- JANDT Fred E., *Intercultural communication. An Introduction*, Thousand Oaks (Calif., USA) - London - New Delhi, Sage Publ. 1995.
- JEFFCOATE R., *Ethnic Minorities and Education*, London, Harper 1984.

- JORDAN SIERRA José Antonio, *Educación multicultural: conceptos y problemática*, in FERMOSO ESTÉBANEZ (a cura di), *Educación intercultural* 15-34.
- KAUSHAL Ram, *The problem of inter-ethnic communication in a multicultural society: the perspective on the british context*, in BORRELLI - HOFF, *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich* 71-87.
- KING Anna S. - REISS Michael J. (eds.), *The multicultural dimension of the national curriculum*, London, Falmer Press 1993.
- KLEMM K., *Interkulturelle Erziehung - Versuch einer Eingrenzung*, in *Die Deutsche Schule* (1985)77, 176-187.
- KLUCK-HOHN C. - KROEBER A.L., *Il concetto di cultura*, Bologna, Il Mulino 1972.
- LADMIRAL Jean René - LIPIANSKY Edmond Marc, *La communication interculturelle*, Paris, Armand Colin 1989.
- LEMAN J., *Intégrité, intégration, innovation pédagogique et pluralité culturelle*, Bruxelles, De Boeke Wesmael 1991.
- LEEMAN Y., *Intercultureel Onderwijs*, Amsterdam, Universiteit van Amsterdam, Sekretariat van de Vakgroep Onderwijs 1982.
- LIPIANSKI E.M., *Comunicazione, codici culturali e atteggiamenti nei confronti dell'alterità*, in *Intercultura* (1991)25, 15-19.
- LOUESLATI B., *Une pédagogie pour un enseignement pluriculturel*, Nancy 1980.
- LYNCH James, *Multicultural education. Principles and practice*, London, Routledge 1986.
- LYNCH James - MODGIL Celia - MODGIL Sohan, *Cultural diversity and the schools. Education for cultural diversity: convergence and divergence*, Falmer Press 1992 (= *Multicultural Education Journal*, vol. D).
- MAENOSONO Koichiro, *Problematiche interculturali in Giappone*, in *Dirigenti Scuola* 16(1995)1, 43-45.
- MALLEA John R. - SHEA Edward C., *Multiculturalism and education*, Ontario 1979.
- MARIN IBAÑEZ Ricardo, *L'educazione multiculturale: prospettive e normative*, in PAMPANINI G.(a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale. Per una cooperazione nel Mediterraneo*, Catania, CUECM 1993.
- MAY Stephen, *Making multicultural education work*, Clevedon-Philadelphia-Adelaide, Multicultural Matters Ltd / Toronto, Ontario Institute for Studies in Education 1994.
- MEYER-BISCH Patrice (ed.), *La culture démocratique: un défi pour les écoles*, Paris, UNESCO 1995.
- MICHAUD G.(ed), *Identités collectives et relations inter-culturelles*, Bruxelles, Editions Complexe 1978.
- MIODUNKA Wladislaw, *Intercultural education: polish practice and theorie*, in BORRELLI - HOFF, *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich* 88-95.
- MITTER Wolfgang, *Multicultural education: basic considerations in an interdisciplinary approach*, in *Prospects UNESCO* 22(1992)1, 31-40.
- MODGIL G. - VERMA K. - MALLIK K. - MODGIL C. (eds), *Multicultural education:*

- the interminable debate*, Lewes, Falmer Press 1986.
- MOODLEY Koglia, *From multiculturalism to internationalism*, in BORRELLI - HOFF, *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich* 96-111.
- NIETO Sonia, *Affirming diversity: the sociological context of multicultural education*, New York, Longman 1992.
- OHSAKO Toshio, *Policy goals and objectives in cultural education*, in IBE, *International yearbook of education*. vol. 44. *Development, culture and education*, Paris, UNESCO 1994, 53-78.
- OUELLET Fernand, *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation interculturelle des éducateurs*, Québec, Institut Québécois de Recherche sur la Culture 1988.
- , *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris, L'Harmattan 1991.
- PATEL K., *Multicultural education in all-white areas: a case study of two ESG projects*, Avebury 1994.
- PHILLIPS David (ed.), *Aspects of education and the European Union*, Wallingford (OX), Triangle 1996.
- PORCHER Louis, *L'interculturel aujourd'hui*, in BORRELLI - HOFF, *Interkulturelle Pädagogik im internationalen Vergleich* 112-135.
- PRAGNÈRE M. - ALÈGRE-PRAGNÈRE H., *L'éducation dans les situations interculturelles: l'interculturel, alternatives pédagogiques*, in GABAUDE J.M. - NOT L., *La pédagogie contemporaine*, Toulouse, Éditions Universitaires du Sud 1988, 157-178.
- PUIG I MORENO G., *Hacia una Pedagogía Intercultural*, in *Cuadernos de Pedagogía* (1991)196, 12-18.
- QUINTANA CABANAS José María, *Características de la educación multicultural*, in *Revista Española de Pedagogía* 50(1992)193, 469-479.
- RAMSEY P.G. - BATTLE VOLD E. - WILLIAMS L.R., *Multicultural education. A source Book*, New York, Garland Publ. Inc. 1989.
- RAY Douglas - POONWASSIE Deo H.(eds.), *Education and cultural differences: new perspectives*, New York, Garland Publ. Co. 1992.
- REGAN Colm, *L'educazione internazionale nella scuola*, in SCUDERI - GALEANO, *Pedagogia interculturale* 233-234.
- REID Euan, *Il 1992 e tutto ciò che significa: i curricula nazionali in un setting internazionale. Un contributo critico alla discussione sull'esperienza inglese*, in PAMPANINI (a cura di), *Introduzione* 69-75.
- REQUEJO OSORIO Agustín, *Comunicación intra e intercultural educativa*, in *Revista de Ciencias de la Educación* 35(1989)140, 463-470.
- RETSCHINTZKY J. - BOSSEL LAGOS M. - DASEN P. (eds.), *La recherche interculturelle. 2° colloque de l'ARIC (Fribourg)*, voll. 2, Paris L'Harmattan 1989.
- SAMUDA R.J. - BERRY J.M. - LAFFERIÈRE M. (eds.), *Multicultural education in Canada: social and educational perspectives*, Toronto, Allyn & Bacon 1984.
- SCHOOL COUNCIL, *Multicultural education*, London 1982.
- SIRAJ-BLATCHFORD I. (ed.), *Race, gender and the education of teachers*, Open

- University Press 1993.
- SLEETER C.E., *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*, New York, Macmillan 1988.
- SLEETER C. - GRANT C., *An analysis of multicultural education in the United States*, in *Harvard Education Review* (1987)4, 421-424.
- SOUNDERS M., *Teaching Multicultural Curriculum*, London, Batsford 1983.
- SWARTZ Ellen, *Multicultural curriculum development. A practical approach to curriculum development at the school level*, New York, Rochester City School District 1989.
- , *Multicultural education: from a compensatory to a scholarly foundation*, in GRANT, *Research and Multicultural education* 32-43.
- TIEDT P. - TIEDT I., *Multicultural teaching*, Needham Heights, Allyn & Bacon 1979.
- VAN DEN BERG-ELDERLING L. et coll., *Multicultural Education: A challenge for teachers*, Dordrecht, Foris Publications 1983.
- VERA VILA Julio, *Educación multicultural e inmigración en Europa*, in *Revista Española de Pedagogía* (1994)197, 95-114.
- VERMA G.K., *Educación multicultural: problemas de la investigación*, in HUSEN T. - OPPER S., *Educación multicultural y multilingüe* 33-57.
- VERMA G.K. - BAGLEY C., *Race, education and identity*, London, Mcmillan 1979.
- VILLAR ANGULO L.M., *Formación del Profesorado en la perspectiva de la educación intercultural en Europa*, in *Bordón* 44(1992)1, 59-74.
- VINKAS Bruno, *Les enjeux de l'interculturalité*, in *Forum Pédagogies* 1(1994)1, 14-16.
- , *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation de maîtres*, Paris, L'Harmattan 1991.
- VREDE E. De, *Education in a culturally diverse society: intercultural education*, in VOOBACH J.T. - PRICK G.M. (eds.), *Teacher education: an overview of recent research and development on teacher education in the Netherlands*, Gravenhage, SVO, ATEE 1985, 120-140.
- WATSON K., *Educational policies in multicultural societies*, in *Comparative Education* 18(1981), 17-31.
- YARON Kalman - PÖGGELER Franz (eds.), *Meeting of cultures and clash of cultures. Adult education in multicultural societies*, Jerusalem, The Magnes Press/The Hebrew University 1993.

### III. Bibliografia sull'educazione interculturale (area italiana)

#### 1. Normative ministeriali

- MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (MPI), *C.M. n. 246 del 15 luglio 1989: Progetto Giovani '92. Primi orientamenti*, in *Nuova Secondaria* 7(1989-90)1, 123s.

- , *C.M. n. 301 dell'8 settembre 1989 «Inserimento degli stranieri nella scuola dell'obbligo: promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio»*, in *Bollettino Ufficiale del MPI*, parte I, n. 33-34, Roma, Istituto Poligrafico e Zecca dello Stato 1989.
- , *C.M. n. 114 del 27 aprile 1990 «Progetto Giovani: organizzazione territoriale e indicazioni operative»*, in *Bollettino Ufficiale del MPI*, parte I, n. 17-18, Roma 1989.
- , *C.M. n. 205 del 26 luglio 1990 «La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale»*, in *Bollettino Ufficiale del MPI*, parte I, n. 25-26, Roma 1990.
- , *C.M. n. 327 del 30 novembre 1990 «Progetto Giovani '92»*, in GIANNARELLI Roberto - TRAINITO Giovanni, *Compendio della legislazione sull'istruzione secondaria: Edizione 1992*, Firenze, Le Monnier, 1504-1506.
- , *C.M. n. 241 del 2 agosto 1991 «Progetto Giovani '93: documentazione e valutazione circa le iniziative dell'a.s. 1990/'91 e progettazione delle attività dell'a.s. 1991/'92»*, in GIANNARELLI - TRAINITO, *Compendio* 1506-1512.
- , *C.M. n. 240 del 28 agosto 1991 «Progetto Ragazzi 2000. Primi orientamenti»*, in GIANNARELLI - TRAINITO, *Compendio* 1512-1515.
- , *C.M. n. 308 del 15 ottobre 1991 «Indagine sulle attività interculturali e sulla presenza degli alunni stranieri nelle scuole materne, elementari e medie. Situazione al 31 ottobre 1991»*, in *Bollettino Ufficiale del MPI*, parte I, n. 43-44, Roma 1991.
- , *C.M. n. 15324 del 4 marzo 1992 «Settimana per il dialogo interculturale*, in SERIO Giuseppe, *Per una scuola costituente*, Roma, Bulzoni 1995, 212-215.
- , *C.M. n. 315 del 22 ottobre 1991 «Seminario Nazionale di aggiornamento interculturale»*, Punta Ala (Grosseto) 5-7 dicembre 1991.
- , *C.M. n. 122 del 28 aprile 1992: L'educazione interculturale*, in *Bollettino Ufficiale del MPI*, parte I, n. 19-20, Roma 1992.
- , *Migrazioni e società multiculturale: il ruolo della scuola. Atti del Seminario nazionale di studio e aggiornamento* (Punta Ala GR, 5-7 dic. 1991), a cura del Provveditorato agli Studi di Grosseto 1993.
- , *C.M. n. 138 del 27 aprile 1993 «L'educazione interculturale come prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo»*, in SERIO, *Per una scuola costituente* 170-180.
- , *C.M. n. 73 del 2 marzo 1994 «Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola»*, in *Scuola e Didattica* 39(1993-94)16, 89-93; in *Annali della Pubblica Istruzione* 40(1994)1-2, 161-178; in SERIO, *Per una scuola costituente* 219-240.
- , *C.M. n. 90, Prot. n. 2765/LM del 15 marzo 1995 «Educazione civica, democrazia e diritti umani»*, in *Nuova Secondaria* 12(1995)8, 109.
- (CNPI), *Pronuncia, di propria iniziativa, su «L'educazione interculturale nella scuola»*, Roma, 23 aprile 1992, in SERIO, *Per una scuola costituente* 159-169.
- (CNPI), *Pronuncia, di propria iniziativa, in merito a: «Razzismo e antisemiti-*

- smo oggi: il ruolo della scuola», diffusa con la C.M. n. 138 del 27 aprile 1993, in SERIO, *Per una scuola costituente* 170-180.
- (CNPI), *Pronuncia, di propria iniziativa, in merito a: «La tutela delle minoranze linguistiche» (adunanza del 15 giugno 1993)*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 40(1994)1, 151-160.
  - (CNPI), *Pronuncia su «Educazione civica, democrazia e diritti umani» (del 1°-2 febbraio 1995)*, in *Nuova Secondaria* 12(1995)8, 110; in *La Scuola e l'Uomo* 52(1995)4, 117-118.
  - *Programmi d'insegnamento della scuola media*, Roma 1979, in *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, supplemento ordinario n. 50 del 20 febbraio 1979.
  - *I Nuovi Programmi didattici per la scuola elementare*, Roma 1985, in *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, supplemento ordinario n. 76 del 29 marzo 1985.
  - *Nuovi Orientamenti della scuola materna statale*, Roma 1991, in *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 139 del 15 giugno 1991.
  - *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei primi due anni. Le proposte della Commissione Brocca* = Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 56, Roma, Le Monnier 1991.
  - *Piani di studio della scuola secondaria superiore e programmi dei trienni. Le proposte della Commissione Brocca* = Studi e documenti degli Annali della Pubblica Istruzione 59/60, 2 voll., Roma, Le Monnier 1992.

## 2. Studi sulle normative italiane in materia di educazione interculturale

- AA.VV., *La scuola materna verso il 2000. Integrazione europea, educazione multiculturale, nuovi Orientamenti* = *Infanzia e Educazione*, Brescia, La Scuola 1992.
- AMATUCCI Luciano (a cura di), *A scuola con più culture*, in MPI, *Migrazioni e società multiculturale: il ruolo della scuola. Atti preliminari 1993*, 1-45.
- *La scuola italiana e l'educazione interculturale*, in AA.VV., *La scuola nella società multi-etnica* 43-59.
  - *L'ordinamento scolastico italiano. Gli alunni stranieri*, in *Dirigenti Scuola* 10(1991)4, 25-29.
  - *Riflessioni e proposte dell'Ufficio Studi e Programmazione del Ministero della Pubblica Istruzione*, in TASSINARI - CECCATELLI GURRIERI - GIUSTI (a cura di), *Scuola e società* 397-400.
- AMATUCCI Luciano - TORTORA Raffaele, *L'intercultura e gli Orientamenti dell'Amministrazione scolastica*, in MACCHIETTI (a cura di), *Prospettive di educazione interculturale*, Roma, Bulzoni 1995, 13-26.
- ANGOLI Sergio, *Il tema della «differenza» nei programmi scolastici*, in MACCHIETTI (a cura di), *Prospettive* 27-63.
- AUGENTI Antonio, *L'educazione interculturale e il ruolo degli insegnanti*, in Ri-

- cerche Didattiche* 42(1990)359-360, 257-259.
- , *Una scuola per l'Europa. Le politiche di istruzione nella prospettiva europea*, Milano, Mc Graw Hill 1990.
- , *Interculturalità e politiche educative nel contesto internazionale*, in *Qualeducazione* 12(1993)40, 5-18.
- CAMILLETTI Evelina, *La tematica interculturale nelle normative scolastiche*, in MACCHIETTI - IANNI, *Interculturalità un itinerario possibile* 83-95.
- CORRADINI Luciano, *Educazione interculturale e progetti ministeriali*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 130-136.
- , *La legge 162/'90 e il Progetto Giovani '93 del MPI*, in ID. - PIERETTI ANTONIO - SERIO Giuseppe (a cura di), *Educazione alla salute tra prevenzione e orientamento*, Cosenza, Pellegrini Editore 1992, 19-36.
- CRUCILLA Maria Teresa, *Integrazione degli stranieri nelle scuole italiane: bisogni di cambiamento nella cultura docente*, in CHISTOLINI (a cura di), *Educazione interculturale* 155-165.
- DELL'AQUILA Nazareno, *Il testo commentato dei Nuovi Orientamenti per la Scuola Materna*, in ID. (a cura di), *La nuova scuola del bambino = Educazione Nuova. Le idee e gli strumenti*, Teramo, Giunti & Lisciani 1992.
- GRITTI Sergio (a cura di), *Circolare Ministeriale n. 138 del 27 aprile 1993*, in *L'Educatore* 41(1993-94)6, 72-77.
- MARI Giuseppe, *L'educazione interculturale fra riflessione legislativa e progettualità scolastica*, in *Pedagogia e Vita* 50(1992)5, 80-94.
- MATTARELLA Sergio, *L'impegno del Ministero della Pubblica Istruzione*, in AA.VV., *Nord-Sud Educazione alla mondialità*, Roma, Editrice Valore Scuola 1991.
- MISASI Riccardo, *Presentazione*, in *Piani di studio della Scuola Secondaria Superiore e programmi dei trienni ix-xiii*.
- SERIO Giuseppe, *Per una scuola costituente. La sfida dell'educazione interculturale e i progetti del MPI*, Roma, Bulzoni 1995.

### 3. Studi sull'educazione interculturale

- AA.VV., *Intercultura tra pedagogia e politica*, a cura di Luigi Secco, Verona, Morelli 1987.
- AA.VV., *L'educazione sommersa si fa proposta, Atti del 26° Convegno Nazionale del CEM*, supplemento a *CEM Mondialità* 19(1988)4, Parma, CEM 1988.
- AA.VV., *Problemi educativi delle minoranze linguistiche. Dalla ricerca alla pratica scolastica, Atti del Convegno Internazionale (Reggio Emilia, 14-15 dicembre 1989)*, IRSSAE Emilia Romagna 1989.
- AA.VV., *Dalla tolleranza alla solidarietà*, a cura dell'Università della Tuscia, Milano, F. Angeli 1990.
- AA.VV., *Incontrarsi in Europa. Educazione interculturale e scambi giovanili. I*

- modelli politici e pedagogici. La legislazione. Le esperienze in atto*, Milano, Mursia Editore 1990.
- AA.VV., *Noi e gli altri in una scuola interculturale*, n. monografico di *Scuola Viva* 27(1991)4.
- AA.VV., *Nord-Sud Educazione alla mondialità*, Roma, Editrice Valore Scuola 1991.
- AA.VV., *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, Atti del XXX Convegno di Scholé, Brescia, La Scuola 1992.
- AA.VV., *Verso una società interculturale. Pour une société interculturelle*, Bergamo, CELIM 1992.
- AA.VV., *Le nuove migrazioni come provocazione all'intercultura*, in *Ricerche Didattiche* (1992) n. speciale.
- AA.VV., *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare*, Firenze, La Nuova Italia 1992.
- AA.VV., *Migrazione e società multiculturale: il ruolo della scuola*, Atti e documenti 1991-1993, Seminario Nazionale di Studio e di Aggiornamento, Punta Ala 5-7 dicembre 1991, Roma, MPI. Direzione Generale per l'Istruzione Elementare 1993.
- AA.VV., *La scuola nella società multi-etnica. Lineamenti di pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola 1994.
- AA.VV., *L'uomo nomade. Una metafora del nostro tempo* (Atti del IX Convegno Internazionale di studio, Praia a Mare 28-31 ottobre 1994), Cosenza, Pellegrini Editore 1994.
- AA.VV., *Il «diverso»: dall'etnologia all'antropologia*, in *Nuova Secondaria* 12 (1994)4, 28-42.
- AGAZZI Aldo, *Pedagogia e interculturalità planetaria. (Utopia o illuminismo? L'uomo realtà antinomica e dialettica. Culture e cultura)*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 89-103.
- , *Interculturalità ed educazione del genere umano*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 13-18.
- , *Prefazione*, in AA.VV., *Scuola e società multiculturale* 5-7.
- AMBROSINI Maurizio, *Il fenomeno dell'immigrazione oltre gli stereotipi*, in *Scuola e Didattica* 38(1992-93)13, 49-64.
- , *Stranieri: oltre gli stereotipi e i pregiudizi*, in *Nuova Secondaria* 11(1994)8, 24-26.
- AUGENTI Antonio, *Interculturalità e politiche educative nel contesto internazionale*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 19-27.
- , *Le politiche d'alfabetizzazione nella 42a sessione della Conferenza Internazionale ONU di Ginevra*, in *Educazione Comparata* 2(1991)4, 11-20.
- , *Le diversità culturali e la scuola*, in MPI, *Migrazione e società multiculturale: il ruolo della scuola*, Roma 1993, 49-50.
- BALDASSARRE Vito Antonio, *La dinamica dell'interazione identità-integrazione*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 104-111.

- BALDAZZI A. - CALASSO M.G. (a cura di), *Concetti, temi, atteggiamenti, comportamenti. Appunti per un glossario per l'educazione interculturale*, Frascati, CEDE 1988 (ciclostilato).
- BAUSOLA Adriano, *Per la convivenza tra i popoli oltre il razzismo e l'intolleranza*, in *Vita e Pensiero* 75(1992)10, 642-663.
- BERNARDI Bernardo, *Multiculturalità e interculturalità: l'apporto delle ricerche antropologiche*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 39(1993)5, 418-427.
- BERTOLINI Piero, *L'educazione interculturale: riflessioni pedagogiche*, in AA.VV., *Noi e gli altri* 40-44.
- BOLOGNARI Velleda, *Interculturalità e progettazione educativa nella costituzione di un Centro di Ricerca a Messina*, in *Nuova Paideia* 11(1992)2, 26-31.
- , *Educazione interculturale e razzismo*, in *Prospettiva EP* 15(1992)1, 15-24.
- BORGHI Lamberto, *Tradizioni e prospettive per un'educazione interculturale*, in *Scuola e Città* 42(1991)9, 410-413.
- , *Cultura e valori in prospettiva transnazionale*, in TELMON - BORGHI (a cura di), *Valori formativi* 15-22.
- BOTTANI Norberto, *L'enigma scolastico dei figli dei migranti*, in AA.VV., *Problemi educativi* 15-19.
- BRAMBILLA Sandra, *Interculturalità e integrazione: come rendere quotidiano il rapporto tra diverse etnie*, in *Scuola Materna* 79(1992)8, 20-21.
- , *Interculturalità e creatività: quale rapporto?*, in *Scuola Materna* 80(1992-93) 10, 13-14.
- CALAPRICE Silvana, *Educazione interculturale: un modello etico di riferimento*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 205-214.
- CALLARI GALLI Matilde, *Antropologia e educazione. L'antropologia culturale e i processi educativi*, Firenze, La Nuova Italia 1975.
- , *Antropologia e educazione: problemi e prospettive*, in AA.VV., *L'antropologia oggi*, Roma, Newton Compton 1982 132-150.
- , *Per un'educazione all'alterità*, in AA.VV., *Dalla tolleranza* 317-330; in POLETTI, *L'educazione interculturale* 29-42.
- , *Il bambino colorato in Italia oggi*, in VACCARELLO - ZONGOLLI (a cura di), *Il bambino colorato* 91-111.
- CALASSO Maria Grazia, *Gli scambi educativi e l'educazione interculturale*, in *Ricerca Educativa* 2(1985)4, 185-201.
- , *La pedagogia degli scambi interculturali*, *Atti del Convegno CEDE-INTERCULTURA (Frascati 31 ottobre - 3 novembre 1985)*, Quaderni di Villa Falconieri n. 10, 1986.
- , *Diverso non è brutto, l'educazione interculturale nella scuola*, in *Intercultura* (1987)18-19, 4-17.
- , *Diverso è bello: l'educazione interculturale nella scuola*, in *Ricerca Educativa* 4(1987)3, 10-38.
- , *Educazione interculturale nei curricoli: la valenza formativa delle lingue*, in LANZANOVA L. (a cura di), *Introduzione alla cooperazione, allo sviluppo*, Mi-

- lano, Freebook 1989.
- , *Il bambino europeo: la dimensione interculturale*, Frascati, CEDE 1990.
  - , *Percorsi didattici per una educazione interculturale nella scuola di base*, in VACCARELLO - ZONGOLI Mavì (a cura di), *Il bambino colorato*, Napoli, Tecnodid 1991, 187-196; in MACCHIETTI - IANNI, *Interculturalità un itinerario possibile* 43-53.
  - (a cura di), *Progetto EDINT, Scheda informativa*, Documento n. 4, gennaio 1991.
  - , *Educazione interculturale e pluralismo linguistico*, in PUSCI (a cura di), *Ricerca e politica educativa* 131-141.
  - , *Educazione interculturale e scuola*, in *Il Tempo della Scuola* 2(1992)3, 14-22.
  - , *Progetti di ricerca-azione per l'educazione in una società multiculturale*, in AA.VV., *Scuola e società multiculturale* 217-234.
- CALASSO M.G. - BALDAZZI A., *Concetti, temi, atteggiamenti, comportamenti. Appunti per un glossario per l'educazione interculturale*, Roma-Frascati, CEDE 1988 (ciclostilato).
- CAMBI Franco, *Interculturalità: un problema del presente, una dimensione del futuro*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 39(1993)5, 536-544.
- CAMILLETTI Evelina - CASTELNUOVO Antonella, *L'identità multicolore. I codici di comunicazione interculturale nella scuola dell'infanzia*, Milano, F. Angeli 1993.
- , *Didattica e codici interculturali*, in *Infanzia* (1993-94)3-4, 41-42.
- CARROZZA Paolo, *Stati nazionali, multiculturalismo, diritti scolastici e culturali: il punto di vista giuridico istituzionale*, in AA.VV., *Scuola e società multiculturale* 151-165.
- CASIELLO Antonia, *Interculturalità e curricolo nella scuola elementare*, in *Scuola Italiana Moderna* 99(1991-'92)6, 71-72.
- CATTANEI Giovanni, *Interculturalità ed educazione artistica*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 39(1993)5, 468-475.
- CATTANEO Mario, *La scuola materna italiana ad una svolta*, in AA.VV., *La scuola materna verso il 2000. Integrazione europea, educazione multiculturale, nuovi Orientamenti* = *Infanzia e Educazione*, Brescia, La Scuola 1992, 25-41.
- CECCATELLI GURRIERI Giovanna, *La situazione italiana*, in AA.VV., *Scuola e società multiculturale* 83-124.
- , *Introduzione*, in *Ivi* 3-9.
- CESARI Vittoria, *La dimensione interculturale: riflessioni e riferimenti per l'azione pedagogica*, in POLETTI, *L'educazione interculturale* 87-110.
- (CIDI) - APS (a cura di), *Educare all'intercultura*, Torino, CIDI 1992.
- CHANG Hiang-Chu Ausilia, *Una prospettiva didattica per un'educazione alla solidarietà*, in *Orientamenti Pedagogici* 38(1991)2, 483-490.
- CHISTOLINI Sandra (a cura di), *Educazione interculturale. La formazione degli insegnanti in Italia, Gran Bretagna, Germania*, Roma, Euroma Goliardica 1992.

- , *L'antirazzismo in Italia e Gran Bretagna. Uno studio di educazione comparata*, Milano, F. Angeli 1994.
- COMINCIOLI Giacomo, *Interculturalità nel tempo scolastico*, in *Scuola Materna* 81(1993)2, 65-67.
- CORRADINI Luciano, *Educazione interculturale, razzismo e antisemitismo: i compiti della scuola*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 85-92.
- CRESCITELLI Assunta, *Bibliografia*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale* = Quaderni IRRSAE Toscana Ricerche, Firenze 1992, 119-124.
- COMMISSIONE NAZIONALE ITALIANA PER L'UNESCO (a cura di), *Che cos'è l'UNESCO?*, [s.d.].
- COOPERATIVA INSEGNANTI DI INIZIATIVA DEMOCRATICA (CIID, a cura di), *La sfida multiculturale e il sistema formativo*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 37(1991)4, 374-395.
- DALESSANDRO Paolo, *L'intervento educativo tra multiculturalità e intercultura*, in *Continuità e Scuola* 6(1993)2.
- DALLA TORRE Giuseppe - DI AGRESTI Carmela (a cura di), *Società multiculturale e problematiche educative* = Quaderni LUMSA 7, Roma, Ed. Studium 1992.
- , *Diritti fondamentali e pluralismo culturale*, in *Ivi* 33-55.
- DAMIANO Elio, *Esperienze e modelli di formazione interculturale in Europa*, in *Prospettiva EP* 18(1995)2, 3-27.
- DAMIANO Elio - SCURATI Cesare (a cura di), *L'educazione internazionale nella scuola: esperienze e prospettive*, Brescia, Fondazione Tovini 1985.
- , *L'intercultura come occasione di sviluppo*, in AA.VV., *Verso una società interculturale* 5-12.13-21.
- DEL BONO Secondo, *L'educazione interculturale nella scuola media*, in *Ricerche Didattiche* 43(1993)369, 241-252.
- DE MAURO Tullio, *Aspetti linguistici di una società multiculturale*, in TASSINARI - CECCATELLI GURRIERI - GIUSTI (a cura di), *Scuola e società multiculturale* 75-81.
- DEMETRIO Duccio, *Dalla pedagogia alla didattica interculturale: rendere quotidiano il rapporto educativo con le nuove etnie*, in FAVARO (a cura di), *I colori* 97-115.
- , *La pedagogia tra integrazione e interazione. Per nuove quotidianità educative non solo a scuola. Congresso Nazionale della SICESE: Culture e valori in prospettiva transnazionale. Possibilità e limiti dell'educazione interculturale*, Bologna 16-18 maggio 1991, manoscritto.
- , *La formazione in prospettiva interculturale*, in *Il Tempo della Scuola* 2(1992)3, 9-13.
- , *Educazione interculturale: nuova retorica o metodo didattico e di ricerca?*, in AA.VV., *Educare alla pace. Alla ricerca di una possibile identità*, Verona, Ed. Mazziana 1993, 109-118.
- , *Dalla pedagogia dell'accoglienza alla pedagogia interculturale. Suggestioni per i dirigenti scolastici*, in CESVI, *Le mappe. Proposte per articolare strategie di accoglimento. Documenti e normative sulla pedagogia interculturale*,

- Bergamo 1993, 3-6.
- , *Opportunità per la pedagogia interculturale nel mondo adulto*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 39(1993)5, 511-521.
- DEMETRIO Duccio - FAVARO Graziella, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel percorso di integrazione* = Educatori antichi e moderni 491, Firenze, La Nuova Italia 1992.
- DE NATALE Maria Luisa, *Cultura, intercultura e innovazione educativa*, in ORLANDO Vito (a cura di), *Educazione innovazione sviluppo. Atti del IV Convegno Pedagogico*, Università degli Studi di Salerno 1991, Bari, Levante 1992, 103-116.
- , *Aspetti socio-politico-istituzionali: quale prospettiva educativa*, in DALLA TORRE - DI AGRESTI, *Società multiculturale* 147-165.
- , *La pedagogia interculturale tra integrazione e interazione*, in TELMON - BORGHI (a cura di), *Valori formativi* 199-204.
- DEVOTI Anna Gloria, *L'educazione interculturale. Analisi del problema attraverso la lettura delle riviste pedagogiche e dei periodici educativi*, in *Prospettiva EP* 18(1995)2, 28-64.
- DI AGRESTI Carmela, *Ricomarsa del problema educativo nel dibattito pedagogico internazionale*, in DALLA TORRE - DI AGRESTI (a cura di), *Società multiculturale e problematiche educative* 101-123.
- DI CARLO Serena, *Ipotesi per una pedagogia interculturale*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 185-192.
- DI GRADO Giuseppe, *Monocultura-intercultura-multicultura*, in *L'Educatore* 39(1992)23, 12s.
- DI RAIMONDO GIANI Gabriella, *Rapporti interpersonali ed educazione interculturale*, in DALLA TORRE - DI AGRESTI, *Società multiculturale* 185-198.
- DONATO Ignazio, *Il valore educativo interculturale della fiaba (1984)*, in MOSCATO Maria Teresa (a cura di), *Emigrazione, identità e processi educativi*, Catania, Co.E.S.S.E. 1988, 111-118.
- DRAGHICCHIO Ennio, *Sistema formativo e integrazione culturale*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 93-99.
- DURINO ALLEGRA Alessandra, *L'educazione interculturale nella scuola secondaria superiore*, in *Innovazione Educativa* 10(1990)1, 25-28.
- , *Verso una scuola interculturale* = *Didattica Viva* 215, Firenze, La Nuova Italia 1993.
- FAVA Marina, *L'educazione interculturale. Corso promosso dall'Editrice La Scuola e dalla Fondazione «Tovini» (Roma, 23-24 nov. 1992)*, in *La Scuola e l'Uomo* 50(1993)1-2, 39-40.
- FAVARO Graziella (a cura di), *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, Milano, Guerini e Associati 1990.
- , *Bambini stranieri nelle scuole per l'infanzia*, in *Dirigenti Scuola* 10(1991)4, 41-43.
- e DEMETRIO Duccio, *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adul-*

- ti, comunità nel percorso di integrazione*, Firenze, La Nuova Italia 1992.
- FECCHI G., *Educare la diversità*, in *Scuola e Didattica* 36(1991)9, 18-20.
- FERRAROTTI Franco, *Oltre il razzismo. Verso la società multirazziale e multiculturale*, Roma, Armando 1988.
- FILIPPI Natale, *Dall'analfabetismo all'intercultura. Movimenti migratori e processi culturali dall'unità ai nostri giorni*, Verona, Ed. Morelli 1992.
- , *Politica scolastica, pedagogia ed emigrazione italiana negli ultimi cento anni*, in AA.VV., *Intercultura tra pedagogia e politica* 63-98.
- FILTZINGER Otto - SIRNA Concetta (a cura di), *Migrazione e società multiculturali. Una sfida per l'educazione*, Bergamo, Edizioni Junior 1993.
- FLORES D'ARCAIS Giuseppe, *Dalla monocultura alla multiculturalità: le istanze pedagogiche*, in *Pedagogia e Vita* 50(1992)3, 17-21.
- FORMIZZI Giordano, *Quali frontiere educative*, in SCUDERI - GALEANO (a cura di), *Regioni d'Europa e frontiere educative* 249-257.
- FRABONI Franco (a cura di), *Incontrarsi in Europa. Educazione interculturale e scambi giovanili: i modelli politici e pedagogici, la legislazione, l'esperienza in atto*, Milano, Mursia 1990.
- FUSCA F. (a cura di), *Verso una pedagogia interculturale: a colloquio con O. Filzinger*, in *La Scuola SE* 8(1989)52.
- GALEANO Silvio, *Introduzione*, in SCUDERI - GALEANO, *Regioni d'Europa e frontiere educative* 183-189.
- GENOVESE Antonio, *L'educazione interculturale. La costruzione dell'identità*, in *Riforma della Scuola* 38(1992)12, 22-24.
- GIGLIONI Paolo, *Il cristianesimo e l'incontro con le culture: unità e diversità*, in MACCHIETTI (a cura di), *Prospettive* 179-214.
- GIUSTI Mariangela, *La società e la scuola di fronte all'educazione interculturale. Introduzione*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 363-368.
- , *L'educazione interculturale nella scuola di base*, Firenze, La Nuova Italia 1995.
- GOBBO Francesca, *Radici e frontiere. Contributo all'analisi del discorso pedagogico interculturale*, Padova, Alfasessanta 1992.
- GOZZER Giovanni, *Diritti dell'uomo e antirazzismo nella scuola materna*, in *Cultura e Educazione per il Bambino* 2(1989)2, 2-5.
- GRITTI G., *L'educazione interculturale*, in *Bambini* 8(1992)3.
- GUIDOLIN Ermenegildo, *Una riflessione sull'«intercultura» nella prospettiva dell'adulità e dell'educazione permanente*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 137-145.
- IANNI Giuseppe, *L'educazione interculturale nella scuola materna*, in *Prospettiva EP* 16(1993)5, 62-67.
- , *Dalla multiethnicità all'interculturalità*, in *Cultura e Educazione* 6(1994)1, 38-40; 6(1994)2, 32-34; 6(1994)3, 38-40.
- , *Nota bibliografica*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 305-319.
- LAENG Mauro, *Educazione multiculturale e pedagogia comparata*, in ID. (a cura

- di), *Atlante della pedagogia*. 3. *I luoghi*, Napoli, Tecnodid 1993, 9-20.
- LANEVE Cosimo, *Interculturalità, identità, educazione linguistica*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 39(1993)5, 428-440.
- LANTERINI Vittorio, *L'incontro con una cultura "altra"*, in *Nuova Secondaria* 12 (1994)4, 28-32.
- , *Cultura e culture*, in *Ivi* 32-36.
- LANTERNARI Vittorio, *La nuova paideia dell'uomo occidentale: l'educazione interculturale*, in MACCHIETTI - IANNI, *Educazione interculturale* 29-42.
- LAZZARI Francesco, *Decennio dello sviluppo culturale ed emigrazione italiana nel mondo*, in *Bollettino della Commissione Nazionale Italiana per l'UNESCO* 37(1990)1-3, 21-37.
- LEPRI Luciana, *L'intercultura e l'integrazione scolastica degli immigrati*, in *La Scuola e l'Uomo* 49(1992)7, 211-212.
- LESCHIUTTA Pierpaolo, *L'invenzione dell'altro*, in *Nuova Secondaria* 12(1994)4, 37-39.
- MACCHIETTI Sira Serenella (a cura di), *Verso una educazione interculturale* = Quaderni IRRSAE Toscana Ricerche, Firenze 1992.
- (a cura di), *Esperienza, cultura e interculturalità*, Roma, FISM 1992.
- (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive. Atti del XX Convegno Nazionale di Pedagogia (Bergamo, 21-24 aprile 1993)*, Roma, Bulzoni 1993.
- , *Identità culturale e intercultura*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 181-187.
- (a cura di), *Prospettive di educazione interculturale*, Roma, Bulzoni 1995.
- , *Personalismo pedagogico e/o pedagogia della persona*, in Id. (a cura di), *Prospettive* 133-152.
- , *Linee di educazione interculturale*, in Id. - IANNI (a cura di), *Educazione interculturale* 11-28.
- MACCHIETTI Sira Serenella - IANNI Giuseppe (a cura di), *Interculturalità. Un itinerario possibile* = Quaderni IRRSAE Toscana. Strumenti, Firenze 1993.
- (a cura di), *Educazione interculturale. Questioni e proposte* = Quaderni IRRSAE Toscana. Strumenti 1996.
- MALIZIA Guglielmo, *Solidarietà, uguaglianza delle opportunità ed educazione interculturale*, in *Orientamenti Pedagogici* 38(1991)2, 501-508.
- MANGANO Antonio, *Multiculturalità e interculturalità: prospettive non violente in educazione*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 29-50.
- MANNO Mario, *Ambiguità della pedagogia interculturale e sue ridefinizioni*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 39(1993)5, 411-417.
- MARCHESI Carla, *Dalla pedagogia dell'accoglienza alla pedagogia interculturale. Il progetto PASMS*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 195-199.
- MARI Giuseppe, *L'educazione interculturale fra riflessione legislativa e progettualità scolastica*, in *Pedagogia e Vita* 50(1992)5, 80-94.

- , *Educazione interculturale e cultura della differenza*, in *Nuova Secondaria* 10(1993)5, 18-21.
- MARTA Claudio, *Paradigmi del multiculturalismo. Potenzialità e limiti*, in *Nuova Secondaria* 12(1994)4, 40-42.
- MASSIMO I. - PORTOGHESE A. - SELVAGGI P. (a cura di), *L'educazione interculturale e l'inserimento degli alunni albanesi nella scuola dell'obbligo*, Bari, IRSSAE Puglia 1992.
- MELOTTI Umberto, *Le nuove migrazioni internazionali: aspetti generali e problemi specifici del caso italiano*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 11-45.
- , *Educazione interculturale: il contributo dell'antropologia*, in AA.VV., *Nord-Sud* 88-101.
- MENGOZZI Paolo, *Verso una società interculturale: per mantenere l'integrazione europea in sintonia con i suoi valori ispiratori*, in TELMON - BORGHI (a cura di), *Valori formativi* 43-45.
- METELLI DI LALLO Carmela, *Analisi del discorso pedagogico*, Padova, Marsilio 1966.
- MISSAGLIA Dario, *La professione insegnante e la didattica della diversità*, in AA.VV., *Nord-Sud* 55-58.
- MONTANI Mario, *L'universalismo culturale: identità che si coniugano con alterità*, in *Orientamenti Pedagogici* 35(1991)2, 509-521.
- , *Filosofia della cultura. Problemi e prospettive* = Biblioteca di Scienze Religiose 97, Roma, LAS 1991.
- MORAVIA Sergio, *Identità e interculturalità*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso una società interculturale* 13-20.
- MOSCATO Maria Teresa, *Processo educativo e pedagogia interculturale*, in *Pedagogia e Vita* 46(1984-85)4, 361-378.
- (a cura di), *Emigrazione: identità culturale e processi educativi*, Catania, Co.E.S.S.E. 1988.
- , *Dalla «Migranten Pädagogik» alla Pedagogia interculturale*, in *Ivi* 7-25.
- , *Emigrazione e identità culturale*, in *Ivi* 31-68.
- (a cura di), *Regioni d'Europa e frontiere educative. Problemi e prospettive di fondo*, vol. I, Catania, Co.E.S.S.E. 1989.
- , *Intercultura: nuova frontiera*, in *Ivi* 21-33.
- , *Verso una pedagogia interculturale*, in *Dirigenti Scuola* 9(1989)3, 6-9.
- , *Interculturale. Educazione/pedagogia*, in LAENG Mauro (a cura di), *Enciclopedia pedagogica IV*, Brescia, La Scuola 1990, 6124-6127.
- , *La scuola fra identità nazionale e intercultura. Principi di metodo*, in *Pedagogia e Vita* 51(1993)4, 66-85.
- , *Il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, Brescia, La Scuola 1994.
- NANNI Antonio, *Progetto Mondialità. Nuova frontiera educativa per la scuola italiana*, Bologna, Quaderni CEM 1985.
- , *Verso una pedagogia della decostruzione*, in ANTINORI Fabrizia (a cura di),

- Responsabili del mondo* 21-49.
- , *L'educazione interculturale: strumenti e strategie. Convegno: Educazione e culture*, Roma 1993.
  - , *Educare alla convivialità. Un progetto formativo per l'uomo planetario = «Mondialità»*, Bologna, Editrice Missionaria Italiana 1994.
  - , *Stranieri come noi. Dal pregiudizio all'interculturalità*, Bologna, EMI 1994.
  - NANNI Carlo, *Educazione e pedagogia in una cultura che cambia = Ieri oggi domani 9*, Roma, LAS 1992.
  - (a cura di), *Intolleranza, pregiudizio ed educazione alla solidarietà*, Roma, LAS 1991.
  - , *Crescere insieme nella diversità*, in *Ivi* 123-140.
  - , *Pedagogia interculturale: su che basi e in che senso*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti* 219-227.
  - , *Crescere insieme nella diversità*, in MACCHIETTI (a cura di), *Interculturalità* 61-79.
  - , *Educare all'altro*, in *Docete* 50(1994)3, 119-123.
  - NARDUCCI Virgilio, *Per l'educazione interculturale*, in *Vita dell'Infanzia* 42(1993) 10, 2-5.
  - OPERTI L. - COMETTI L. (a cura di), *Verso una educazione interculturale*, IRSSAE Piemonte, Bollati-Boringhieri 1992.
  - OREFICE Paolo, *Educazione e didattica interculturale: approccio locale*, in AA. VV., *Nord-Sud* 186-209.
  - PALOMBA Donatella, *Educazione interculturale per una fase di transizione*, in TELMON - BORGHI (a cura di), *Valori formativi* 148-156.
  - PAMPANINI Giovanni (a cura di), *Introduzione all'educazione interculturale*, Catania, C.U.E.C.M. 1992.
  - , *La «pedagogia interculturale»: una nuova frontiera degli anni Novanta*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 36(1990)5-6, 617-626.
  - (a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale*, Catania, C.U.E.C.M. 1993.
  - PAPARELLA Nicola, *Quale mediazione didattica per educare alla «diversità»?* , in AA.VV., *La scuola nella società multietnica* 165-182.
  - PARENTI ENZO, *La cultura e le scuole tedesche di fronte alla sfida multiculturale. Corso Nazionale: L'educazione interculturale*, Roma 1992.
  - PEROTTI Antonio, *L'educazione interculturale nelle esperienze europee*, in *Scuola Democratica* 15(1992)1-2, 278-284.
  - , *Le identità etno-culturali*, in *Scuola Italiana Moderna* 100(1991-92)7, 10-12.
  - , *L'educazione interculturale nelle esperienze del Consiglio d'Europa*, in AA. VV., *Verso una società interculturale* 47-53.54-61.
  - , *La via obbligata dell'interculturalità* [Plaidoyer pour l'interculturel, Strasbourg, Les éditions du Conseil de l'Europe 1994], Bologna, EMI 1995.
  - PERUCCA PAPARELLA Angela, *Dall'integrazione all'interculturalità nella scuola*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 107-117.

- , *Educare nella prospettiva interculturale*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 235-239.
- PETRACCHI Giovacchino, *Multiculturalità e didattica, con il contributo della psicologia transculturale*, Brescia, La Scuola 1995.
- PIERETTI Antonio, *Cultura e valori dell'educazione cattolica*, in AA.VV., *Libertà di educazione e pluralismo scolastico*, Cosenza, Pellegrini 1991.
- PINNA Michele (a cura di), *L'Europa delle diversità. Identità e culture alle soglie del terzo millennio*, Milano, F. Angeli 1993.
- POLETTI Fulvio (a cura di), *L'educazione interculturale = Educatori antichi e moderni* 489, Firenze, La Nuova Italia 1992.
- , *L'educazione interculturale. Una nuova frontiera per la pedagogia*, in *Ivi* 113-150.
- POLI Pietro Giuseppe, *Pedagogia interculturale e società multiculturali*, in *Scuola e Didattica* 38(1992)5, 12-13.
- PORCHEDDU Alba, *Intenzionalità pedagogica e interculturalità*, in MACCHIETTI, *Verso un'educazione interculturale* 47-51.
- POUPARD Paul (a cura di), *L'identità culturale dell'Europa*, Casale Monferrato (AL), Ed. Piemme 1994.
- PUGLISI Gianni, *L'università luogo di incontro della coscienza in prospettiva mondiale*, in AA.VV., *Nord-Sud* 64-66.
- PULVIRENTI F. - SCUDERI G. - LICCIARDELLO P., *Educazione interculturale e ricerca-intervento*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 233-236.
- PUSCI Lucio (a cura di), *Ricerca e politica educativa in prospettiva europea. Indicatori e criteri per una comparazione dei sistemi formativi*, Roma, Armando 1992.
- RIZZI Felice, *Educazione e società interculturale = Pedagogia 2000*, Brescia, La Scuola 1992.
- , *Il futuro è già qui*, in *Scuola Italiana Moderna* 100(1992-93)7, 13s.
- , *L'educazione alla interculturalità in famiglia*, in *Scuola Materna* 81(1993-94)10, 12-14.
- , *Un'educazione interculturale per il cittadino europeo*, in *Pedagogia e Vita* 54(1996)1, 60-82.
- ROSSI Bruno, *Comunicare a scuola. Rapporti interpersonali e integrazione educativa*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale* 97-117.
- RUSSO Patrizia - BIONDO Antonio, *I colori dell'Oriente*, in MACCHIETTI - IANNI, *Interculturalità. Un itinerario possibile* 133-136.
- RUFFINO Roberto, *Per una apertura internazionale dei giovani. Quarant'anni di iniziative e programmi*, in *Studi Sociali* 30(1991)1, 59-62.
- SALVADORI Eleonora - PULINA Paolo (a cura di), *Per un'educazione interculturale, Atti del Convegno su: Organizzazione e Pedagogia degli scambi scolastici e degli incontri plurinazionali (Pavia, 25-27 ottobre 1990)*, Como-Pavia, Ibis 1991.
- SALVIONI Giovanna, *Cultura femminile ed interculturalità*, in *Annali della Pub-*

- blica Istruzione* 39(1993)5, 482-489.
- SANTELLI BECCEGATO Luisa, *Educazione interculturale: le scelte della scuola in Italia*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 39(1993)5, 490-501; ID., *Presentazione* al n. monografico: *L'educazione interculturale: significati, difficoltà, sviluppi*, in *Ivi* 407-410.
- SANTERINI Milena, *Prospettive per l'educazione interculturale in Italia*, in *Orientamenti Pedagogici* 37(1990)6, 1280-1289.
- , *La scuola nella società multiculturale: orientamenti per l'Italia e l'Europa*, in AA.VV., *La scuola nella società multietnica* 61-75.
- , *L'educazione tra diversità e universalismo. Convegno: Educazione e culture*, Roma 1993.
- , *Educazione e comunicazione interculturale*, in *Scuola Italiana Moderna* 101(1993-94)3, 12-13.
- , *A scuola di diversità*, in *Scuola Italiana Moderna* 101(1993-94)5, 10-11.
- SCAGLIOSO Cosimo, *Intercultura e mass-media*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 39(1993)5, 522-535.
- SCUDERI ANTONIO - GALEANO Silvio (a cura di), *Regioni d'Europa e frontiere educative: pedagogia interculturale e scuola*, vol. II, Catania, Co.E.S.S.E. 1990.
- SCURATI Cesare, *Per una pedagogia dell'interculturalità: elementi e prospettive*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 51-63.
- , *Pedagogia interculturale*, in *Il Tempo della Scuola* 2(1992)3, 6-8.
- , *Educazione interculturale: quale formazione degli operatori?*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 39(1993)5, 502-510.
- SECCO Luigi (a cura di), *Intercultura tra pedagogia e politica*, Verona, Morelli 1987.
- , *Riflessioni su un programma di cooperazione interculturale*, in *Rassegna di Pedagogia* 45(1987)1, 25-34.
- , *Educazione alla intercultura in emigrazione*, in ID. (a cura di), *Intercultura tra pedagogia e politica*, Verona, Morelli 1987, 25-33.
- , *La pedagogia interculturale secondo un'esperienza decennale di riflessione e di interscambi europei*, in FINAZZI SARTOR Rosetta (a cura di), *Incontri pedagogici = Saggi* 36, Padova, Liviana 1991, 145-153.
- , *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 7-50.
- , *Intercultura: il problema pedagogico, oggi*, in ZANNIELLO (a cura di), *Interculturalità nella scuola* 23-27.
- , *Intercultura: quali problemi?*, in *Cultura e Educazione per il Bambino* 4(1992)4, 7-9.
- , *L'intercultura come problema pedagogico*, in *Pedagogia e Vita* 50(1992)6, 29-43.
- , *L'interculturalità e il problema pedagogico oggi*, in MACCHIETTI, *Verso un'educazione interculturale* 53-62.
- , *Le nuove prospettive per una scuola interculturale*, in *Scuola Materna* 80

- (1992)15, 5-8.
- , *Interculturalità, identità ed educazione sociale, affettiva, etica e religiosa*, in *Annali della Pubblica Istruzione* 39(1993)5, 456-467.
- SERIO Giuseppe, *Star bene a scuola con i «diversi»*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 127-131.
- , *L'educazione interculturale nella società*, in *Ivi* 119-125.
- , *L'Europa della mobilità. Pluralismo culturale, società multiculturale e interculturale*, in *Qualeducazione* 12(1993)39, 3-5.
- , *Intercultura: realtà e problemi*, in *Nuova Secondaria* 11(1994)8, 22-24.
- SIMONA Giovanni, *L'approccio olistico e sistemico: strumento per una comprensione dell'interdipendenza complessa nella società moderna*, in POLETTI, *L'educazione interculturale* 43-85.
- SIRNA Concetta, *Interculturalismo e processi formativi*, in *Prospettiva EP* 15 (1992)1, 3-14.
- SOMMADOSSI Carla, *L'educazione interculturale: analisi di alcuni modelli*, in SALVADORI - PULINA, *Per una educazione interculturale* 125-140.
- SUSI Francesco, *Educazione interculturale ed educazione permanente*, in AA.VV., *Nord-Sud* 139-157.
- TASSINARI Gastone - CECCATELLI GURRIERI Giovanna - GIUSTI Mariangela (a cura di), *Scuola e società multiculturale. Elementi di analisi multidisciplinare = Educatori antichi e moderni* 501, Firenze, La Nuova Italia 1992.
- TASSINARI, *La prospettiva pedagogica: Introduzione*, in *Ivi* 169-178.
- TELMON Vittorio - BORGHI Loris (a cura di), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*, Roma, Armando 1995.
- TIMPANARO Giacomo - SCUDERI Antonino - GALEANO Silvio, *Prospettive di intervento metodologico nella scuola*, in MOSCATO (a cura di), *Emigrazione* 287-292.
- TITONE Renzo, *Comprendere un'altra cultura: un approccio ad un'analisi comparativa in funzione pedagogica*, in MACCHIETTI, *Verso un'educazione interculturale* 83-93.
- VICO Giuseppe, *L'intercultura e i suoi problemi educativi*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale* 51-79.
- , *L'educazione interculturale: frontiera educativa del prossimo millennio*, in AA.VV., *La scuola nella società multi-etnica* 31-42.
- , *Educazione interculturale e mobilità umana*, in *Scuola e Didattica* 38(1992-93)13, 5-7.
- , *L'educazione interculturale, mobilità e diritto dell'uomo*, in *Scuola Materna* 81(1993-94)2, 9-13.
- VISALBERGHI Aldo, *Possibilità e ostacoli per l'educazione interculturale in prospettiva mondiale*, in TELMON - BORGHI, *Valori formativi* 23-33.
- ZANI Vincenzo (a cura di), *Volte d'Europa: unità nella diversità*, Brescia, La Scuola 1990.
- ZANNIELLO Giuseppe (a cura di), *Interculturalità nella scuola = Scuola d'oggi*, Brescia, La Scuola 1992.

- , *Educazione interculturale e mobilità umana*, in *Scuola e Didattica* 38(1992-93) 13, 5-7.
- , *Interculturalità e mondo del lavoro*, in MACCHIETTI (a cura di), *Verso un'educazione interculturale. Temi, problemi, prospettive* 147-153.

#### 4. Progetti ed esperienze di educazione interculturale

- ANGORI Sergio, *Un'esperienza di educazione interculturale nella scuola materna: «Il progetto Aquilone»*, in *Cultura e Educazione* 6(1994)3, 41-44.
- BARTOLINI Maria Teresa, *Educazione interculturale e linguistica nella scuola media «Paolo Uccello» di Firenze*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 421-427.
- BERTE' Francesca - BOGNANDI Luciano, *L'educazione interculturale nella scuola elementare*, in SALVADORI - PULINA (a cura di), *Per una educazione interculturale* 273-286.
- BUSSOTTI Luca, *L'educazione interculturale nella scuola secondaria superiore*, in *Ricerche Pedagogiche* (1994)111, 37-44.
- CACCIAPUOTI Giuliana - CHIARO Francesco - POTENZA Anna, *Una finestra sul mondo: educare alla differenza*, in *Vita dell'Infanzia* 42(1993)1, 33-35.
- CALASSO Maria Grazia, *Il progetto EDINT*, in TELMON - BORGHI (a cura di), *Valori formativi* 273-283.
- CASTELLAZZO Marisa, *Intercultura nel Centro Didattico «Celio Azzurro»*, in CHISTOLINI (a cura di), *Educazione interculturale* 85-193.
- CAVADI Giorgio, *La presenza degli immigrati nella società italiana: un itinerario didattico*, in *Scuola e Didattica* 38(1993)9, 32-34.
- CESVI (Cooperazione e Sviluppo), *Le mappe. Proposte per articolare strategie di accogliimento. Documenti e normative sulla pedagogia interculturale*, Bergamo 1993.
- CONTE Cinzia, *Una esperienza interculturale: il CIDIS*, in *Scuola Viva* 27(1991)4, 22s.
- CRISPIANI Piero, *Educare alla mondialità*, in *L'Educatore* 15(1993)21, 12-15.
- DEL BUONO Secondo, *L'educazione interculturale nella scuola media*, in *Ricerche Didattiche* 63(1993)369, 241-252.
- ERCOLI Maria Cristina, *Emigranti di ieri, emigranti di oggi: un'esperienza di educazione all'alterità*, in *Scuola Viva* 27(1991)4, 24-27.
- FARINA Francesco, *L'integrazione scolastica degli alunni stranieri presso la scuola media «Bogardo Buricchi» di Prato*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 458-462.
- FIORIN Italo (a cura di), *L'altro come me. Inserto*, in *Scuola Italiana Moderna* 102(1994-95)4, 33-50.
- FRANCHINI Irma, *Incontrarsi e dirsi «noi»*, in *Scuola Italiana Moderna* 102(1994-95)4, 40-48.
- GROSSI Lina - ROSSI Rosa, *Educazione linguistico-letteraria e multiculturalità presso*

- il Liceo classico «Orazio» di Roma*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 463-475.
- GUFFANTI Luciano, *Il progetto sperimentale della scuola media «Alfredo Panzini» di Milano*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 415-420.
- IANNI Giuseppe, *Progetto Interculturalità: l'esperienza dell'IRRSAE Toscana*, in MACCHIETTI (a cura di), *Prospettive* 97-104.
- KUMBAROPULOS Despina, *Esperienze interculturali di educazione musicale*, in POLETTI (a cura di), *L'educazione* 171s.
- MACCHIETTI Sira Serenella, *Per un'educazione interculturale: l'impegno dell'IRRSAE della Toscana*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 403-406.
- MANIGHETTI Ivana - DELLA LIBERA Giorgio, *Bambini cittadini del mondo alla ricerca di cose buone*, in *Scuola Materna* 80(1992)1, 2-4.
- MENGGONI Romina - SCHLEGEL Loredana - SIMONA Giovanni, *Un viaggio immaginario nel mondo esplorando i nostri Paesi d'origine attraverso la festa di primavera*, in POLETTI (a cura di), *L'educazione* 191-204.
- OPERTI Laura, *Un progetto pluriennale di educazione interculturale*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 412-414.
- PESOLA Marco, *Educazione interculturale in atto. Da scuole della Puglia un ponte di solidarietà con scuole dell'Albania*, in *La Scuola e l'Uomo* 49(1992)7, 213-214.
- RATTI Oliviero, *Giocattoli creatività e riciclaggio. Una sperimentazione su come trasmettere il concetto di interdipendenza ad allievi di scuola elementare*, in POLETTI (a cura di), *L'educazione* 185-190.
- RIZZI Felice, *Esperienza di Rio Saliceto (Reggio Emilia)*, in Id., *Educazione e società* 126s.
- SALMINA Silvano, *Integrazione di bambini stranieri nella scuola elementare*, in POLETTI (a cura di), *L'educazione* 167-171.
- SORRENTI TERLIZZI Mara, *Esperienze di insegnamento in una scuola media statale*, in CHISTOLINI (a cura di), *Educazione interculturale* 205-212.
- TELMON Vittorio - BORGHI Loris (a cura di), *Valori formativi e culture diverse. L'interazione educativa in prospettiva transnazionale*, Roma, Armando 1995, 247-293.
- TOPLIKAR Giovanni, *Mi z vami - Vi z nami. Noi con voi - voi con noi. Un'esperienza di incontro e di cammino quinquennale tra la scuola italiana «L.Isonzo» di Monfalcone e la scuola slovena «O. Zupancic» di Gorizia (1989-1994)*, in *Scuola Italiana Moderna* 102(1994-95)4, 34-38.
- VIRGILI Piero, *L'alfabetizzazione degli extracomunitari*, in *Scuola e Didattica* 38 (1992-93)11, 30-32.
- ZUANELLI SONINO Elisabetta, *Progetto educazione linguistica: italiano, dialetto e lingue straniere*, in TASSINARI (a cura di), *Scuola e società* 226.

## INDICE

<i>Sommario</i> .....	5
<i>Abbreviazioni</i> .....	7
<i>Introduzione</i> .....	9

### Parte Prima

#### L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE TRA URGENZA STORICA E RIFLESSIONE PEDAGOGICA NEGLI ORIENTAMENTI DEGLI ORGANISMI INTERNAZIONALI

<i>Premessa</i> .....	15
1. <i>L'educazione interculturale come problema emergente oggi</i> .....	16
1.1. L'educazione interculturale come risposta al fenomeno migratorio .....	18
1.2. L'educazione interculturale come problema educativo della società multiculturale.....	22
1.3. Gli Organismi Internazionali in merito all'educazione interculturale.....	24
2. <i>Le prospettive dell'UNESCO in materia di educazione interculturale</i> .....	40
2.1. Gli orientamenti dell'UNESCO fino alla Conferenza Generale di Nairobi (1976): l'educazione alla comprensione internazionale, alla cooperazione e alla pace, preludio dell'educazione interculturale.....	42
2.2. Gli orientamenti dell'UNESCO a partire dalla Conferenza Generale di Nairobi (1976): l'educazione interculturale come promozione del rispetto dell'identità culturale e della comunicazione tra le culture .....	45
2.3. Le prospettive interculturali nella Dichiarazione sulla Razza e i Pregiudizi Razziali (1978): l'educazione interculturale come	

educazione alla diversità e alla reciprocità.....	47
2.4. Le prospettive interculturali nel «Piano a medio termine 1977-1982»: l'educazione interculturale come educazione al dialogo e alla comunicazione tra le culture .....	49
2.5. Le prospettive interculturali dopo il 1982: l'educazione interculturale come educazione alla «vocazione internazionale» e alla valorizzazione reciproca delle culture.....	54
2.6. L'educazione interculturale nella «Strategia a medio termine 1996-2001» per l'educazione nel 21° secolo.....	59
3. <i>Le prospettive del Consiglio d'Europa in materia di educazione interculturale</i> .....	61
3.1. La prospettiva assimilazionista dell'«Immigrant Education»: momento «preistorico» dell'educazione multiculturale .....	62
3.2. Verso un'educazione «multiculturale»: il programma delle «classi sperimentali» .....	64
3.3. Dal «multiculturale» all'«interculturale»: dalle «classi sperimentali» alle «esperienze di educazione interculturale».....	69
<i>Conclusione</i> .....	81

## Parte Seconda

### L'EDUCAZIONE INTERCULTURALE NELLA SCUOLA ITALIANA: PROSPETTIVE PEDAGOGICO-DIDATTICHE

<i>Premessa</i> .....	85
1. <i>L'orizzonte teorico dell'educazione interculturale</i> .....	87
1.1. Concetto di cultura soggiacente alle riflessioni sull'educazione interculturale.....	87
1.1.1. Cultura e culture.....	92
1.1.2. Rischio del «relativismo culturale» .....	95
1.2. Concetto di identità culturale.....	98
1.2.1. Dialettica identità/alterità .....	100
1.2.2. Dialettica universalità/diversità .....	102
1.3. «Intercultura» o «interculturalità»? .....	103
1.4. «Educazione multiculturale» o «educazione interculturale»? .....	106
2. <i>Orientamenti ministeriali per l'educazione interculturale</i> .....	108
2.1. L'educazione interculturale nel «Progetto Giovani '93» (C.M. n. 246/1989; n. 114 e n. 327/1990; n. 241/1991) .....	109
2.2. L'educazione interculturale come scoperta e valorizzazione delle differenze culturali (C.M. n. 301/1989).....	111
2.3. L'educazione interculturale come condizione strutturale della	

società multiculturale (C.M. n. 205/1990) .....	113
2.4. L'educazione interculturale nel «Progetto Ragazzi 2000» (C.M. n. 240/1991).....	116
2.5. Una valutazione delle attività interculturali nella scuola (C.M. n. 308/1991).....	117
2.6. Il Seminario Nazionale di aggiornamento interculturale degli insegnanti (Punta Ala GR, 1991), promosso dal MPI.....	118
2.7. La «Settimana per il dialogo interculturale»: 27 aprile - 2 maggio (C.M. n. 632/1992).....	119
2.8. Pronuncia del CNPI (23 aprile 1992) su «L'educazione interculturale nella scuola».....	121
2.9. Pronuncia del CNPI (7 aprile 1993) su: «L'educazione interculturale come prevenzione del razzismo e dell'antisemitismo» .....	124
2.10. Pronuncia del CNPI (15 giugno 1993) su: «La tutela delle minoranze linguistiche» .....	126
2.11. «Dialogo interculturale e convivenza democratica: l'impegno progettuale della scuola» (C.M. n. 73/1994) .....	127
2.12. Pronuncia del CNPI su «Educazione civica, democrazia e diritti umani» (23 febbraio 1995) .....	128
3. <i>L'educazione interculturale nei programmi didattici dei diversi gradi scolastici</i> .....	129
3.1. L'educazione interculturale nei Programmi d'insegnamento della Scuola Media (1979).....	130
3.2. L'educazione interculturale nei Programmi didattici della Scuola Elementare (1985).....	131
3.3. L'educazione interculturale nei Nuovi Orientamenti per la Scuola Materna (1991) .....	132
3.4. L'educazione interculturale nei Programmi della Scuola Secondaria Superiore (Progetto Brocca 1992) .....	133
4. <i>Progetti ed esperienze di educazione interculturale pubblicati in Italia</i> .....	136
4.1. Il Progetto EDINT del CEDE .....	140
4.2. Il «Progetto Interculturalità» dell'IRRSAE Toscana .....	141
4.3. L'educazione interculturale dell'infanzia nel Centro Didattico «Celio Azzurro» di Roma .....	143
4.4. Educazione linguistica e multicultura presso il Liceo classico «Orazio» di Roma .....	146
4.5. Un sussidio «Crescere in ...» dell'ISMU (Istituto per lo Studio della Multietnicità).....	148
4.6. Gruppo Interculturale «Altri Alfabeti» .....	149
<i>Conclusione</i> .....	149

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE  
PER UNA PEDAGOGIA E DIDATTICA INTERCULTURALE

1. <i>Dalla «pedagogia degli stranieri» alla «pedagogia della differenza»</i> .....	155
2. <i>L'«altro», un nuovo paradigma educativo</i> .....	156
3. <i>L'educazione interculturale come «educazione all'alterità» nella prospettiva di un'identità solidale</i> .....	158
4. <i>La persona umana: il fondamento dell'interculturalità e dell'educazione interculturale</i> .....	162
5. <i>L'educazione interculturale come educazione ai valori</i> .....	164
6. <i>L'interculturalità come un principio educativo-didattico</i> .....	167
7. <i>L'educazione interculturale nella scuola</i> .....	169
8. <i>Condizioni necessarie per un'educazione interculturale</i> .....	170
9. <i>Una proposta didattica interculturale</i> .....	172

Appendice

«DIALOGO INTERCULTURALE E CONVIVENZA DEMOCRATICA:  
L'IMPEGNO PROGETTUALE DELLA SCUOLA»  
(C.M. n. 73 del 2 marzo 1994)

BIBLIOGRAFIA.....	191
I. <i>Bibliografia relativa agli organismi internazionali</i> .....	191
1. <i>Documenti e studi degli organismi internazionali</i> .....	191
1.1. Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) .....	191
1.2. United Nations for Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) .....	191
1.3. Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE = OCSE = OECD) / Centre of Educational Research and Innovation (CERI).....	193
1.4. Conseil de l'Europe / Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe (CDCC = CCC) .....	194
1.5. Comunità Economica Europea (CEE) .....	197
1.6. International Association for International Education (IAIE). .....	197
2. <i>Studi sui documenti degli organismi internazionali</i> .....	197
II. <i>Studi sull'educazione interculturale (area non italiana)</i> .....	202
III. <i>Bibliografia sull'educazione interculturale (area italiana)</i> .....	209
1. <i>Normative ministeriali</i> .....	209
2. <i>Studi sulle normative italiane in materia di educazione intercul-</i>	

*Indice* 231

<i>turale</i> .....	211
3. <i>Studi sull'educazione interculturale</i> .....	212
4. <i>Progetti ed esperienze di educazione interculturale</i> .....	224

---

## ORIZZONTI

---

1. **Cavaglià P. - Borsi M.**, Solidale nell'educazione. La presenza e l'immagine della donna in don Bosco. pp. 196
2. **Cavaglià P. - Del Core P.** (a cura), Un progetto di vita per l'educazione della donna. Contributi sull'identità educativa delle Figlie di Maria Ausiliatrice, pp. 252
3. **Stevani M.**, Per una vita religiosa oltre le dicotomie, pp. 142
4. **Rosanna E. - Niro G.** (a cura), La maestra delle novizie di fronte alle nuove istanze formative. Approccio interdisciplinare ad un'identità complessa, pp. 212
5. **Marchisa E.**, In memoriam Patris. Il Cardinale Gabriel-Marie Garrone (1901-1994), pp. 134
6. **Mazzarello M.L.** (a cura), Sulle frontiere dell'educazione. Maddalena Morano in Sicilia (1881-1908), pp. 224
7. **Rosanna E. - Del Core P.** (a cura), Cammini formativi per una profezia della vita religiosa femminile, pp. 358
8. **Cavaglià P. - Costa A.** (a cura), Orme di vita, tracce di futuro. Fonti e testimonianze sulla prima comunità delle Figlie di Maria Ausiliatrice (1870-1881), pp. 366

---

## IL PRISMA

---

Volumi disponibili

1. **Marchi M. - Menotti C.**, Il cristianesimo come profezia in Mario Pomilio, pp. 180
2. **Canonico M.F.**, L'uomo, misura dell'essere? Lo strutturalismo. La Scuola di Francoforte, pp. 190
3. **Farina M.**, Chiesa di poveri e Chiesa dei poveri. La fondazione biblica di un tema conciliare, pp. 270
5. **Marchisa E. - De Vietro F.**, Il "K 2" della ragione. Il problema di Dio. Prospettiva di un filosofo, pp. 188
6. **Posada M.E.** (a cura), Attuale perché vera. Contributi su S. Maria Domenica Mazzarello, pp. 266
7. **Farina M.**, Chiesa di poveri e Chiesa dei poveri. La memoria della Chiesa, pp. 470
8. **Manello M.P.** (a cura), Madre ed educatrice. Contributi sull'identità mariana dell'Istituto delle Figlie di Maria Ausiliatrice, pp. 338
10. **Cavaglià P.**, Educazione e cultura per la donna. La scuola «Nostra Signora delle Grazie» di Nizza Monferrato dalle origini alla riforma Gentile (1878- 1923), pp. 416 + 23 tav. f.t. in b.n.

11. **Posada M.E.**, Storia e santità. Influsso del teologo Giuseppe Frassinetti sulla spiritualità di S. Maria D. Mazzarello, pp. 144
12. **Farina M. - Mazzarello M.L.** (a cura), Gesù è il Signore. La specificità di Gesù Cristo in un tempo di pluralismo religioso, pp. 244
13. **Tonello E.**, L'immagine della giovane donna nella rivista «Primavera», pp. 262
14. **Rosanna E. - Chiaia M.** (a cura), Le donne per una cultura della vita. Rilettura della *Mulieris dignitatem* a cinque anni dalla sua pubblicazione, pp. 224
15. **Dosio M. - Meneghetti A.** (a cura), Celebriamo il Signore. Per un'educazione al celebrare cristiano in un tempo di pluralismo rituale, pp. 210
16. **Gannon M.**, La reciprocità uomo/donna. Ricerca sociologica sulle Polisportive Giovanili Salesiane, pp. 316
17. **Chang H.-C.A. - Checchin M.**, L'educazione interculturale. Prospettive pedagogico-didattiche degli Organismi internazionali e della Scuola italiana, pp. 230