

AII

---

62



Maria Gabriella de Santis

Riflessioni sulla  
**Pedagogia  
interculturale**



Copyright © MMIV  
ARACNE editrice S.r.l.

[www.aracne-editrice.it](http://www.aracne-editrice.it)  
[info@aracne-editrice.it](mailto:info@aracne-editrice.it)

via Raffaele Garofalo, 133 A/B  
00173 Roma  
*redazione:* 06 72672222 – telefax 72672233  
*amministrazione:* 06 93781065

ISBN 88-7999-679-7

*I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica,  
di riproduzione e di adattamento anche parziale,  
con qualsiasi mezzo, sono riservati per tutti i Paesi.*

*Non sono assolutamente consentite le fotocopie  
senza il permesso scritto dell'Editore.*

I edizione: marzo 2004

# Indice

<b>INTRODUZIONE</b>	7
Capitolo primo	
<b>LA PEDAGOGIA GENERALE E LA PEDAGOGIA INTERCULTURALE</b>	11
<b>I.1 La ri-definizione epistemologica della pedagogia: il dialogo tra le pedagogie</b>	15
a) Il metodo come differenza	16
b) L'educabilità dell'uomo	19
c) Dalla pedagogia generale alla pedagogia dell'intercultura	23
d) Specificità epistemologica della pedagogia interculturale	24
e) La pedagogia dell'intercultura: sull'identità e sull'appartenenza	26
f) Chiarificazioni epistemologiche della pedagogia interculturale	34
<b>I.2 La pedagogia interculturale come universalità dell'educazione</b>	38
Capitolo secondo	
<b>LA PEDAGOGIA DELL'INTERCULTURA</b>	43
a) Il fenomeno migratorio	44
<b>II.1 Le origini della pedagogia interculturale</b>	46
a) Educazione interculturale: impegno primario	49
<b>II.2 terminologia e significati dell'intercultura</b>	50
a) L'identità culturale e l'identità etnica	52
<b>II.3 Dall'identità alla diversità personale e culturale</b>	54
<b>II.4 L'acculturazione. Perché?</b>	58

Capitolo terzo	
<b>EDUCAZIONE ALL'INTERCULTURA</b>	63
<b>III.1 L'educazione interculturale in famiglia</b>	63
a) La relazione interpersonale	68
<b>III.2 L'educazione interculturale. Per una trasformazione (culturale) della scuola</b>	76
a) La trasformazione della scuola da monoculturale a multiculturale	76
b) L'insegnante come mediatore interculturale	78
<b>III.3 Educazione all'intercultura: accettazione delle differenze</b>	81
<b>III.4 Criteri per una strategia educativa dell'intercultura</b>	82
<b>III.5 Importanza delle relazioni interattive per l'educazione interculturale</b>	85
Capitolo quarto	
<b>PER UNA DIDATTICA DELL'INTERCULTURA E DELLA DIVERSITÀ</b>	89
<b>IV.1 Dalla pedagogia alla didattica interculturale</b>	89
<b>IV.2 Proposte di didattica interculturale</b>	91
<b>IV.3 Ipotesi d'un progetto didattico-educativo interculturale</b>	93
a) La ricognizione conoscitiva	95
b) Finalità e obiettivi	98
c) Oggetto e contenuti della didattica interculturale	100
d) Mezzi e metodi	103
e) Verifica e valutazione	105
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	107

## Introduzione

Nelle società contemporanee, in particolare dell'Europa, l'educazione alla *convivenza interculturale* è divenuta, sotto l'aspetto politico-economico, un'esigenza improcrastinabile. Però, questa, non è ancora sentita come tale dai cittadini in quanto, spesso, considerano *intrusi* coloro i quali non sono portatori delle loro stesse tradizioni. Tuttavia, il processo della globalizzazione mondiale, con la complessità sociale ad esso collegata, non concede opposizioni rigide. La cosa migliore è, pertanto, predisporre all'accoglienza, all'accettazione ed all'incontro tra le culture. Poggia su tale considerazione l'idea secondo la quale la convivenza tra popoli passa necessariamente attraverso l'educazione interculturale.

Per comprendere il significato attribuito all'intercultura basta riflettere sui fattori caratterizzanti le società complesse odierne: globalizzazione; necessità di ampliare la conoscenza; condivisioni di problematiche vissute contemporaneamente in tutto il globo; libera circolazione dei popoli; *incroci* culturali ed etnici. Il rischio maggiore di tutto ciò sta nella possibilità di degenerazione di questi incontri ibridi poiché, restando solo degli incroci, produrranno solamente conflitti. Pertanto la soluzione sta nel considerare l'*incrocio* tra due o più culture nella prospettiva di un vero e proprio incontro, con esiti cooperativi e con relativo accrescimento culturale reciproco. La conseguenza di ciò sarà il cambio di mentalità dovuto ad atteggiamenti dialogici e di interscambio. Questo potrà essere possibile se nelle famiglie e nelle scuole ci si sforzerà affinché la pratica della didattica dell'accoglienza della diversità diventi parte integrante di ogni azione educativa. La diversità va intesa in senso generale ed ampio, in modo da favorire, attraverso *sentimenti* di solidarietà, il nascere di comportamenti fondati sul rispetto profondo per la persona in quanto tale.

D'altra parte, l'intercultura è un processo d'interazione continua tra tutti i soggetti interessati che aspirano al miglioramento di sé. È un processo riferibile a chiunque ed in qualsiasi circostanza. Tutta-

via, non è semplice riuscire ad innescare il percorso interculturale. Infatti, spesso si avverte una sorta di paura di perdita dell'identità da parte di coloro i quali si *sottopongono* a tale processo, poiché dovranno mutare il proprio modo di rapportarsi agli altri. E questo non è certo facile né semplice. Da ciò deriva il ruolo importante, fattivo e concreto della famiglia e della scuola. La prima è chiamata a porre le basi per l'accoglienza dell'altro. La seconda dovrà divenire scuola globale, sia pur nel rispetto delle realtà regionali. Quindi, l'opportunità di favorire scambi culturali tra docenti ed allievi di tutti i Continenti, cominciando da quello di appartenenza, sarà un elemento base per iniziare questo lavoro concreto di *accettazione interculturale*. Anche le discipline scolastiche andranno ripensate, gradatamente, sotto l'aspetto epistemologico, per rispecchiare l'emergente esigenza interculturale nel rispetto delle tradizioni e delle singole culture. Perciò il ruolo della scuola resterà certamente quello di promuovere cultura, ma anche quello di favorire esperienze attraverso scambi culturali.

Il processo di accettazione dell'alterità ha radici profonde ed intime. Accettare l'altro, il diverso da noi, significa, tra le altre cose, accettare le nostre stesse diversità, le nostre trasformazioni, i nostri cambiamenti ed evoluzioni e, con essi, imparare a convivere senza pregiudizi. Pertanto, l'azione propria della pedagogia, specie in ambito sociale, dovrà essere supportata dall'analisi e da interventi di tutte le scienze dell'educazione. Si chiede, cioè, interdisciplinarietà.

Naturalmente, sarà fondamentale preparare e, quindi, formare gli insegnanti, concedendo loro opportunità di riflessioni attraverso idee e concetti; attraverso la ricerca empirica; attraverso la didattica.

— Riflettere attraverso *idee e concetti* è importante poiché, senza una logica di pensiero, è impossibile acquisire gli elementi fondamentali della stessa idea di *intercultura*.

— Riflettere attraverso la *ricerca empirica* è necessario perché dall'esperienza è possibile ricavare le tecniche migliori o, comunque, adeguate per sviluppare i rapporti interculturali.

— Riflettere attraverso la *didattica* è indispensabile per suscitare l'insorgere del sentimento dell'accoglienza della diversità e per esserne partecipe. Infatti, ognuno è diverso dall'altro nei tratti fisici, somatici, caratteriali, intellettivi, psichici e culturali.

Il problema maggiore da affrontare per la pedagogia dell'intercultura sarà quello dei flussi migratori dai Paesi meno ricchi verso quelli più ricchi, da continente a continente, con concentrazioni di *stranieri* disordinate e squilibrate. Il riuscire ad aiutare ed organizzare coloro i quali correranno verso una *terra promessa*, per



sfuggire alla disperazione ed alla miseria, sradicandosi dalle loro stesse tradizioni, sarà un problema gigantesco che, in un futuro non certo lontano, dovrà essere affrontato.<sup>1</sup>

Pensandoci bene, se nel 1993 a Maastricht, per esempio, si è deciso di aumentare i fondi da attribuire alla ricerca ed alle innovazioni tecnologiche, in vista del miglioramento della qualità della formazione professionale, ci sarà stato pure un motivo valido. D'altra parte dovremo abituarci all'idea di vivere sì in una Nazione, ma anche in un Continente, nel Mondo. Soprattutto la scuola sarà chiamata a definire, per docenti e discenti, gli strumenti necessari per l'adeguamento da operare. Si tratta di strumenti di ordine concettuale, empirico e didattico suscettibili di promuovere una cultura formativa nuova, con avviamento alla mobilità lavorativa e professionale.

Tuttavia, per ben delineare il percorso educativo da intraprendere, bisogna riformulare non tanto gli obiettivi generali, i quali possono coincidere con lo sviluppo del *sentimento* dell'interculturalità nel singolo, quanto gli obiettivi specifici nonché i contenuti disciplinari da fornire agli studenti. Si dovranno, pertanto, svolgere corsi di aggiornamento intensivi per gli insegnanti in modo che, questi, possano ben intervenire ed essere portatori del valore dell'interculturalità. Valore da far radicare negli alunni. Naturalmente è necessario agire anche sulla responsabilità deontologica dei docenti, esaltando l'auto-aggiornamento e l'auto-formazione.

Un ruolo importante e definitivo, perciò, lo svolgeranno, (oltre ai genitori), gli insegnanti dovendo, essi, riflettere, decidere, elaborare e cooperare alla progettazione di piani d'intervento educativo. Questi sono necessari per raggiungere obiettivi comuni senza trascurare le singole culture. Tutto ciò nell'ottica della comprensione e della convivenza civile tra i popoli. In tal modo ogni insegnante, ogni gruppo d'insegnanti, diverrà elemento fattivo e produttivo di ricerca intesa come ricerca-azione. Sentirsi veramente integrati, ovunque ci si trovi, sarà un traguardo raggiungibile solo dalla scuola grazie alle esperienze ed agli scambi culturali.

---

<sup>1</sup> Al riguardo un'analisi attenta, precisa e dettagliata è condotta da P. Dusi nel volume *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'interculturalità*, Vita e Pensiero, Milano 2000, nel quale sono esaminate la dimensione e la tipologia dei flussi migratori.



## Capitolo primo

### La pedagogia generale e la pedagogia interculturale

La pedagogia, afferma N. Galli, rifacendosi al pensiero di M. Cassotti, «è una *scienza pratico-poietica*, mirata ad ottenere certi effetti in un soggetto diverso dall'agente: tesa in concreto all'umanizzazione dell'educando, ossia ad intensificare il suo graduale cammino educativo». <sup>1</sup> Inoltre la pedagogia, così come aveva già intuito A. Rosmini, «come teoria è la scienza dell'arte, come pratica è l'arte dell'educazione». <sup>2</sup>

Pedagogia ed educazione sono in rapporto di reciprocità ed indicano l'una l'aspetto teoretico e l'altra la concretezza dei casi educativi specifici. L'azione svolta dalla pedagogia non annulla quella dell'educazione e viceversa; anzi, l'una tende a condizionare l'altra.

«L'educazione si rivolge sempre alla persona nel suo *iter* esistenziale [...] l'orienta ad interiorizzare i valori che la rendono virtuosa, agendo nel proprio contesto civile e culturale e contribuendo [...] a migliorarlo di continuo.» <sup>3</sup>

La medesima cosa accade nell'ambito della ricerca pedagogica quando, accanto ai tratti propri della riflessione sull'educazione in generale, ci si sposta in un campo specifico come quello dell'intercultura.

Pertanto, in un discorso sull'evento pedagogico generale le voci da mettere in luce sono: *inserire*, *accettare* ed *accogliere* l'educando. Invece, i riferimenti terminologici del momento pedagogico intercul-

---

<sup>1</sup> N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 372.

<sup>2</sup> Ivi, p. 373.

<sup>3</sup> Ivi, pp. 373–374.

turale, oltre ai vocaboli utilizzati dalla pedagogia generale, sono: *integrazione, reciprocità e condivisione*.

L'una la pedagogia generale studia in generale l'educazione; l'altra la pedagogia interculturale ne esamina gli aspetti specifici. Inoltre la pedagogia interculturale, oltre a considerare i momenti ipotetici, osserva, analizza e riflette in forza di situazioni concrete.

Ciò è constatabile proprio attraverso la somiglianza della pedagogia generale con la pedagogia interculturale. Tale relazione fonda le sue radici nell'aspetto epistemologico della stessa pedagogia.

Infatti, dalla pedagogia generale si sono ramificate le altre pedagogie, ognuna delle quali si interessa di un aspetto specifico dell'educazione. Così ciascuna si differenzia dalla pedagogia "madre", pur mantenendo con essa una stretta connessione.

Quindi ogni settore di ricerca pedagogica individua il proprio oggetto di studio, riflette su di esso, elabora metodi di indagine e tecniche di intervento appropriate.

Naturalmente ci sono delle pedagogie con somiglianze più marcate, si pensi alla pedagogia comparata, alla pedagogia sociale ed alla pedagogia interculturale.<sup>4</sup>

Ma la stessa pedagogia speciale ha campi di interesse comune con queste altre pedagogie, vedasi il tema dell'integrazione.

Chiaramente l'oggetto di studio delle pedagogie è il medesimo. Cambia soltanto l'ottica dell'analisi del problema pedagogico. Tale analisi evidenzia gli aspetti specifici relativi al settore di competenza della ricerca.

In sostanza ogni forma di pedagogia ha un proprio modo di porsi di fronte al reale. Mentre in comune resta il fine educativo rappresentato dalla *formazione completa ed armonica della personalità dell'educando integralmente inteso*.<sup>5</sup>

Se tale fine si raggiunge attraverso un metodo comparativo, sociale, speciale, interculturale, ecc., poco importa. L'essenziale è riuscire a far in modo che il soggetto affermi se stesso nella propria autonomia, libertà e responsabilità, sì da raggiungere il massimo grado possibile di maturità individuale. In sostanza l'«educazione umanizza la persona, struttura la sua attitudine ad agire con sufficiente libertà, la rende autonoma e responsabile di sé».<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Cfr. L. Pati, *Problematiche epistemologiche e aspetti educativi della "pedagogia interculturale"*, in Aa.Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Atti del XXX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1992, p. 229.

<sup>5</sup> Cfr. J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1986; inoltre cfr. G. Giugni, *Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche*, SEI, Torino 1998.

<sup>6</sup> N. Galli, *op. cit.*, p. 180.

Pertanto, la pedagogia generale rappresenta il punto di partenza per ogni forma di pedagogia mentre i singoli settori di ricerca posseggono una propria “originalità metodologica”. Questo è quanto evidenzia L. Pati, in riferimento ai settori comparativo ed interculturale, quando afferma:

In realtà, la dimensione dell’intercultura si è da sempre mostrata elemento “specifico” della pedagogia comparata. Questa, a sua volta, nella sua originalità metodologica, ha mantenuto ben stretto il legame con il discorso pedagogico generale, formalmente identificato nel così detto momento prospettico o progettuale e sostenuto dalle fasi della descrizione, interpretazione, giustapposizione, comparazione dei dati pedagogici concernenti diverse realtà socio-culturali.<sup>7</sup>

Da ciò il quesito se come obiettivo pedagogico sia meglio definire l’aspetto epistemologico della pedagogia interculturale o, invece, sia preferibile dare maggior respiro alla ricerca metodologica interculturale attraverso approfondimenti.

Davanti a questo stato di cose, nasce spontaneo domandarsi se per l’accostamento pedagogico ai problemi posti dalla situazione di multiculturalità (i quali, stanti le ipotesi socio-politiche, sempre più aumenteranno negli anni a venire), sia opportuno mirare alla definizione epistemologica di una “pedagogia interculturale”, o se invece non sia più produttivo, per la ricerca pedagogica, tendere alla migliore precisazione delle istanze di natura metodologica.<sup>8</sup>

Tentare di definire epistemologicamente un settore di ricerca senza aver ancora ben definito l’oggetto, l’obiettivo, la tecnica ed il metodo, non è produttivo. Pertanto, per l’analisi del fenomeno educativo interculturale, risulta primariamente importante individuare un metodo “rigoroso”.

Solo «l’adozione di un adeguato metodo di ricerca può aiutare la pedagogia a reperire e assumere con originalità i dati problematici; a chiarirli in virtù della propria concezione dell’uomo, del mondo, della vita; a farne uso nella prospettiva del corretto cambiamento sociale e dell’integrazione interumana».<sup>9</sup>

Quindi il rapporto tra la pedagogia generale e la pedagogia interculturale passa anche attraverso la pedagogia sociale. Questa, avendo come ambito di ricerca l’aspetto di natura socio-politica del fenomeno pedagogico-educativo, comprende gran parte dei termini che possono interessare alla pedagogia interculturale.

---

<sup>7</sup> L. Pati, *op. cit.*, pp. 229–230.

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

Infatti, l'intercultura è da interpretare come l'incontro–confronto di culture tra loro differenti. L'una cultura di fronte all'altra con tutta la loro originalità ed alterità da rispettare, da espandere reciprocamente e da condividere. Un tale modo di concepire la pedagogia interculturale aiuta a dare ad essa rigore e consistenza.

Soltanto l'assunzione di consapevolezza, circa l'inderogabile compromissione della riflessione pedagogica con la realtà concreta, può far evitare, tra gli altri, gli errori di un confinamento in ambito scolastico dell'educazione interculturale e lo svilimento di quest'ultima a semplice esortazione moralistica. C'è urgenza di uno "svecchiamento" del modo di intendere il discorso pedagogico e gli schemi d'attuazione dell'educazione, se non si vuole che l'istanza dell'integrazione interculturale si risolva in sterile auspicio.<sup>10</sup>

Quindi la riflessione in campo pedagogico–educativo dovrebbe iniziare con la problematizzazione del reale; proseguire pensando alle eventuali strade risolutive da percorrere; ragionare su quale delle vie individuate potrebbe essere la migliore e, in ultimo, imboccare il percorso educativo tenendo presente quanto il cammino è arduo ed insidioso. Insomma, una sorta di applicazione della tecnica educativa della "risoluzione del problema" (*problem solving*) alla stessa pedagogia.

In definitiva, nel condividere motivazioni e finalità la pedagogia dell'intercultura non si distanzia dalla pedagogia generale. Le differenze tra queste due pedagogie sono: i metodi di ricerca ed il linguaggio specialistico di settore. In sostanza, tra queste due forme di pedagogie, la diversità è riscontrabile nella natura sociale propria dell'interculturalità. Infatti la

pedagogia interculturale, come istanza ideologica critica, ha per implicazione sostanziale la trasformazione della società come meta. Si basa quindi sulla immaginazione di una società e un futuro migliori e più umani. Si basa anche sulla negazione del razzismo e sulla negazione della dominazione dell'uomo sull'uomo. La pedagogia interculturale tende quindi ad incidere sulla vita pratica della società.<sup>11</sup>

L'analisi intorno al discorso interculturale si rende necessaria sia in vista della trasformazione della società sia per il riconoscimento della pari dignità di ogni uomo.<sup>12</sup> Per affermare l'equivalente rispettabilità tra gli uomini è doveroso intervenire pedagogicamente in

---

<sup>10</sup> Ivi, p. 232.

<sup>11</sup> L. Secco, *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, in Aa.Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, cit., p. 9.

<sup>12</sup> Ivi, p. 36.

maniera incisiva e determinata. Perciò la pedagogia generale individua, nel proprio ambito, un settore di ricerca specifico quale è quello, precisamente, dell'interculturalità.

### **I.1 La ri-definizione epistemologica della pedagogia: il dialogo tra le pedagogie**

Lo sviluppo e la scissione della pedagogia generale in satelliti pedagogici rischia di relegare la pedagogia madre a ruolo di interprete delle metodologie e delle didattiche emergenti dalle necessità della società globale. Da una parte, infatti, l'aspetto *generale* della formazione rivendica il diritto di gestione dell'intera ricerca pedagogica. Dall'altra, invece, i diversi *settori specifici* di ricerca sulla formazione non escludono il collegamento con la pedagogia generale ma, da essa, pretendono una sorta di autonomia. Esiste, cioè, la ricerca dell'affermazione della propria identità da parte dei singoli ambiti di studio della pedagogia. Pertanto ogni settore pedagogico di ricerca, in virtù del cambiamento sociale in atto, intende adeguarsi ai bisogni emergenti nella società, rideterminando i propri compiti ed i propri ruoli. L'intero dibattito, perciò, deve avvenire attraverso la riflessione epistemologica capace di ridefinire l'identità della pedagogia quindi il campo di azione di ognuno dei suoi settori.

Infatti, già da tempo, l'aspetto epistemologico della pedagogia si è presentato alla discussione della ricerca in maniera pressante e si è manifestato attraverso due diversi modi di intendere la stessa disciplina: come scienza unitaria da una parte e come raggruppamento di scienze dall'altro. Questo non è un problema

solo verbale, in quanto l'unitarietà della pedagogia, che dovrebbe necessariamente essere pluridimensionale, coinvolgerebbe tutte le sue componenti in una funzione formativa, mentre nell'altro caso le discipline concorrenti sarebbero autonome e quindi con obiettivi propri e specifici non direttamente afferenti all'educazione del soggetto. Parallelamente gli esperti dei vari settori dovrebbero nella seconda ipotesi porsi da un'angolazione educativa, mentre nella prima ne potrebbero prescindere.<sup>15</sup>

Per cui bisognerà individuare un punto di incontro tra questi due schieramenti sintetizzabili in una riflessione sistematica e propositiva. Quindi, sulla base di tale riflessione sistematica del fatto educativo-pedagogico, occorre, poi, stabilire il fine educativo e formativo.

---

<sup>15</sup> B. Bellerate *et al.*, *Filosofia e pedagogia. Profilo storico e analisi delle istituzioni educative*, SEI, Torino 1996, III vol., pp. 620-621.

Questo dovrà essere raggiungibile attraverso l'osservazione del singolo fenomeno, delle singole esigenze e delle singole situazioni educative. Pertanto, sarebbe opportuno programmare e mettere in atto la riflessione sistematica precisando gli obiettivi, i mezzi, i tempi e l'originalità metodologica di ogni settore di ricerca. Ciò al fine di attuare un confronto tra le plurime ramificazioni della pedagogia e giungere ad una ridisegnazione epistemologica dell'intera pedagogia. Tutto questo nel rispetto delle specificità di ricerca conquistate.

D'altra parte sembrerebbe prematuro affrontare in concreto l'eventualità di conseguire

un sistema teorico unitario [...] per quanto riguarda la pedagogia generale [...] — e — per quanto riguarda la pedagogia interculturale. La pedagogia interculturale non va intesa come sistema pedagogico da aggiungere ai sistemi formativi tradizionali che vengono, ad esempio, "arricchiti" dall'inserimento e dall'integrazione dei bambini emigrati nella scuola e nella società dei paesi di immigrazione.<sup>14</sup>

Quindi è la pedagogia in sé, nella sua interezza, a doversi adeguare alle esigenze ed alle necessità globali dei soggetti da educare e da formare.

Infatti «è la pedagogia stessa, come disciplina rivolta a tutti gli uomini, che va intesa come interculturale».<sup>15</sup>

Invero è valido il principio secondo il quale l'oggetto dell'educazione è genericamente l'educando; in particolare quando si affrontano discorsi riferiti all'intercultura ove

l'educazione e la formazione interculturali vanno rivolte non tanto agli scolari, ai giovani e agli adulti stranieri, bensì all'educando come tale. La pedagogia interculturale non si differenzia quindi dal concetto sistematico della pedagogia, non si differenzia cioè in base all'"oggetto pedagogico". L'oggetto dell'attenzione pedagogica resta identico: l'educando.<sup>16</sup>

Quindi l'obiettivo dell'educazione consisterà nell'individuare la strategia migliore da seguire per ottenere soggetti integralmente formati ed educati.

#### *a) Il metodo come differenza*

Tra la pedagogia generale e la pedagogia interculturale una differenza essenziale è il metodo nonché le "collocazioni scientifiche" po-

---

<sup>14</sup> L. Secco, *op. cit.*, p. 8.

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> *Ibid.*



stulate sulla libertà assiologica. Infatti la pedagogia dell'intercultura progetta la trasformazione della società, negando il razzismo e interessandosi alla vita pratica.<sup>17</sup>

Ciò arreca vantaggio sia al momento puramente teoretico della pedagogia sia a quello pratico-operativo. Inoltre, se la pedagogia dell'intercultura intende essere scienza deve, oltre alla prescrizione di progettualità di interventi, descrivere il fenomeno educativo in sé.<sup>18</sup>

«La pedagogia interculturale come scienza non deve quindi rimanere astratta, ma deve sorgere da un contesto sociale concreto: essa non è particolare [...] riducibile al gruppo dei bambini emigranti; essa si occupa della società in senso totale, ossia come negazione delle barriere nazionali.»<sup>19</sup>

Si è parlato già del momento della metodologia nel campo interculturale; ebbene l'importanza del ruolo rivestito dall'originalità metodologica risiede nella manifestazione dell'educazione, la quale ha «indotto la riflessione pedagogica non solo a intrattenere rapporti dialettici con le altre scienze (in particolare con le scienze umane), ma a sviluppare una vasta gamma di prospettive e di metodologie d'indagine, con le quali tendere a una sempre più soddisfacente comprensione del suo oggetto di studio».<sup>20</sup>

Quindi la necessità di individuare possibilità di dialogo all'interno della stessa pedagogia ramificata risulta importante per rendere un quadro chiaro del discorso pedagogico sia complessivo sia settoriale.

Ad esempio, nel caso della pedagogia dell'intercultura: «La necessità di elaborare una proposta pedagogica rigorosa, in grado di suscitare nuove modalità educative, impone alla pedagogia interculturale di interpellare non solo l'antropologia culturale quale disciplina della diversità ma anche di rivolgersi alle altre scienze dell'uomo».<sup>21</sup>

Infatti dal contributo di tutte le scienze umane si potrà ottenere un discorso sull'uomo inteso come essere integrale per divenire integrale quanto l'uomo stesso.

Se l'apporto del "sapere degli antropologi" [...] è funzionale alla riflessione sull'incontro, sul conflitto e sul confronto tra le varie forme di diversità che con-

---

<sup>17</sup> Ivi, p. 9.

<sup>18</sup> Cfr. G. Giugni, *op. cit.*

<sup>19</sup> L. Secco, *op. cit.*, p. 9.

<sup>20</sup> P. Dusi, *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 201.

<sup>21</sup> Ivi, p. 202.

traddistingue la pedagogia dell'intercultura, il dialogo da questa intrecciato con la pedagogia generale costituisce l'orizzonte di senso da cui essa ha da prendere le mosse e a cui attingere per dare consistenza al proprio ragionare sull'uomo [...] i diversi settori della riflessione pedagogica possono fornire alla ricerca interculturale importanti conoscenze e suggerire metodologie d'indagine adeguate e collaudate.<sup>22</sup>

In particolare ogni forma di sapere interessata *all'uomo* perché ricerca *sull'uomo* e sulla sua diversità specifica, individuale e culturale, arreca vantaggio all'insieme delle scienze stesse. Penso alla pedagogia generale, alla pedagogia interculturale, alla pedagogia speciale, alla pedagogia comparata, alla pedagogia sociale. Tutti questi settori della ricerca pedagogica hanno in comune lo studio dell'ambiente in relazione alla formazione del soggetto.<sup>23</sup>

Così la pedagogia, attraverso l'attenzione mostrata nei confronti della diversità culturale, si riscatta dalla mancanza di attenzione avuta in passato per tale problematica. Carezza di considerazione dettata più dall'ispirazione monoculturale della cultura stessa anziché da una chiusura nei confronti delle culture diverse.

Anche grazie alla metodologia ed alla didattica speciale si è compreso quanto il bisogno del confronto tra le culture andava posto problematizzando la stessa questione. Ciò al fine di: *osservare, individuare, elaborare, progettare, programmare, attuare, verificare e valutare* la situazione emergente o conclamata di diversità.<sup>24</sup>

Secondo P. Dusi,

dopo aver indugiato a lungo su politiche scolastiche di tipo assimilazionistico (che non riconoscevano l'esistenza di problemi connessi con la differenza culturale), la teorizzazione pedagogica in presenza della diversità culturale ha alimentato una proposta educativa, quella della pedagogia compensativa, incline a ricondurre la diversità (concepita come mancanza) alla sfera personale del soggetto emigrante. Gli interventi compensativi si sono, tuttavia, rivelati insufficienti a sostenere l'inserimento di ragazzi con storie di migrazione alle spalle e la riflessione pedagogica, avvertendo l'inadeguatezza di risposte "tradizionali" dinanzi a istanze esulanti i normali orizzonti di senso, si è aperta al ripensamento delle proprie categorie educative e dei propri modelli formativi.

La multiculturalità si è offerta, quindi, alla pedagogia generale come occasione di ripensamento dei suoi processi interpretativi, della sua stessa struttura di discor-

---

<sup>22</sup> *Ibid.*

<sup>23</sup> *Ibid.*; inoltre cfr. L. Pati, *op. cit.*

<sup>24</sup> Cfr. D. Ianes, F. Celi, S. Cramerotti, *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Erickson, Trento 2003; inoltre cfr. M. Giusti, *Disabilità e scuola superiore. Adolescenza, integrazione, percorsi scolastici con l'handicap*, La Nuova Italia, Firenze 1996.

so, favorendo la riscoperta dell'attenzione e del rispetto per la diversità, non solo culturale, in termini di categoria fondativa.<sup>25</sup>

Tuttavia, è ricorrente, nell'uomo, l'abitudine a categorizzare o additare la diversità come elemento negativo e perciò da evitare. Basti pensare al fenomeno della suggestione,<sup>26</sup> per rendersi conto di quanto sia *automatico* "classificare" un fatto, un evento o una persona.<sup>27</sup>

Perciò bisogna far tesoro delle esperienze avute nel campo della pedagogia speciale sfruttandole e, ove fosse necessario, predisporre un progetto specifico relativo alla diversità.

Pertanto da una pedagogia speciale rivolta agli immigrati si passerebbe ad una pedagogia speciale rivolta a tutti. Laddove, infatti, risulta necessario intervenire su una singola persona, è opportuno operare interventi su tutto l'ambito in cui essa vive. Difatti è meno complicato creare situazioni di accoglienza ed accomunanza quando si interviene sull'intero ambiente e non solo su una parte di esso. Quindi, un intervento educativo-pedagogico adeguato deve essere in grado di fronteggiare i *singoli modi* di essere dei *singoli soggetti* da formare. Inoltre non bisogna mai dimenticare quanto la società globale e multietnica, proprio perché tale, comprende diversità, conflittualità, identità, appartenenze, culture, tradizioni, consuetudini e formazioni variegate. Elementi, questi, riferiti a persone nella loro singolarità.

### b) L'educabilità dell'uomo

La

pedagogia interculturale si propone come nuovo sguardo sull'oggetto proprio del discorso pedagogico *qua talis*: l'educabilità dell'uomo, soffermando la propria attenzione su alcune categorie quali quelle dell'alterità, della diversità e dell'identità, mediate da quella culturale, nel tentativo di contribuire alla "re-visione" delle teorizzazioni e delle prassi educative "tradizionali". Queste ultime [...] hanno rivelato una profonda vocazione alla monoculturalità e una non certo superficiale inadeguatezza a soddisfare le istanze educative della società contemporanea.<sup>28</sup>

<sup>25</sup> P. Dusi, *op. cit.*, p. 203.

<sup>26</sup> La suggestione è quel suggerimento irresistibile verificabile anche al di fuori dell'ipnosi; cfr. S. Freud, *Introduzione alla psicoanalisi*, trad. it., Boringhieri, Torino 1974, pp. 401-409.

<sup>27</sup> Cfr. M.G. De Santis, *La comunicazione interpersonale, strumento per l'integrazione*, in «Corporeità», 2, 1998.

<sup>28</sup> P. Dusi, *op. cit.*, p. 204.

Perciò, unificando gli sforzi prodotti dai singoli settori della pedagogia sul medesimo oggetto di riflessione, sarà possibile darsi come obiettivo generale pedagogico “l’educabilità dell’uomo”.<sup>29</sup>

D’altra parte, anche il fenomeno dei flussi migratori all’interno di uno stesso Paese, dal sud verso il nord o viceversa, rappresenta una manifestazione del bisogno interculturale. Sembra giusta l’affermazione secondo la quale «la pedagogia interculturale si basa sull’uomo, definito solo attraverso il suo pensiero (diritto di pensare con la propria testa). La pedagogia interculturale parte dal presupposto che il pensiero universale, è la negazione di ogni barriera».<sup>30</sup>

Proprio per questo la pedagogia interculturale utilizza uno specifico approccio metodologico–didattico per giungere alla formazione interculturale degli educandi. Alcuni di questi impegni metodologici–didattici riguardano la

trasmissione del principio della libertà del pensiero umano [...] la riflessione della relatività (storica e culturale) del pensiero [...] l’impulso a pensare e [...] il rispetto di ogni forma di pensiero. Cosicché l’educazione interculturale significa:

- a) educazione all’empatia: per imparare a capire gli altri, immedesimarsi in loro;
- b) educazione alla solidarietà: per formare una società più umana;
- c) educazione al rispetto interculturale: per non più saccheggare [...] la natura e l’uomo;
- d) educazione contro il pensiero nazionalistico: per superare [...] i confini nazionalistici.<sup>31</sup>

Questi principi elencati sono la naturale conseguenza del concetto di evoluzione umana, intesa come crescita, maturazione, educazione e formazione. Infatti, nel processo educativo il momento empatico è di fondamentale importanza. Attraverso l’empatia ci si relaziona con l’educando ed in esso si produce la voglia di riflettere e di apprendere. Il sentimento della solidarietà risulta capace di arricchire, emotivamente e soggettivamente, coloro i quali si trovano a confronto con la diversa abilità quindi anche con le diverse culture. In questo modo si tenderà a rispettare tutti e tutto, compresa la natura e gli ecosistemi in essa presenti. Infine, accettare ed accogliere la possibilità della mobilità mondiale dell’uomo significa aprirsi all’alterità, intesa prima di tutto come rispetto di se stesso, superando la propria egoità per confrontarsi con il diverso, l’altro e l’alterità in genere. Non temendo, quindi, la diversità culturale. Ciò anche per riuscire a non disperdere l’intima costituzione delle culture singole.

---

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> L. Secco, *op. cit.*, p. 9.

<sup>31</sup> *Ivi*, pp. 9–10.

Perciò, ampliare il confronto con l'alterità non significherà perdere la propria identità ma individuare gli elementi accomunanti tra le singole diversità.

«Per proteggere la cultura dal deperimento, sono necessari “sostegni culturali vivi”, cioè degli individui che accettano tali valori e si impegnano a conservare e sviluppare gli ideali di tale cultura.»<sup>32</sup>

Per favorire l'accoglienza e l'accettazione delle culture diverse risulta indispensabile il dialogo tra le stesse. Inoltre, per dissentire da qualcosa bisogna conoscere questo qualcosa, altrimenti si genera pregiudizio. Quest'ultimo è dettato spesso da una paura imprecisata simile all'intolleranza. Proprio alla pedagogia interculturale, attraverso azioni didattico–metodologico–educative, spetta il compito di attuare l'accoglienza, l'accettazione, l'accomunanza tra i popoli. Infatti,

l'educazione interculturale è sinonimo di pluralità di “esperienze di pensiero”, che vanno iniziate e raggiunte attraverso processi formativi. È sinonimo: di complessità di esperienze sociali, sulle quali bisogna riflettere; di pluralità di informazioni culturali o delle loro legittimazioni, che vanno messe in questione; di trasmissione acritica di ciò che si è affermato storicamente, ossia potere e dominazione, status quo, affermazione.<sup>33</sup>

Altrimenti ci sarebbe solo vicinanza “fisica” delle singole culture da cui scaturirebbe intra–cultura e non un vero confronto, fra culture tra loro diverse, capace di produrre inter–cultura.

Pertanto, «l'educazione e la formazione interculturale dovrebbero adoperarsi per realizzare la speranza pedagogica di aiutare gli uomini a decidere da sé di avere più partecipazione alle decisioni comuni nel processo storico del pensiero e dell'azione».<sup>34</sup>

Quindi la base per la pedagogia interculturale è nel concetto di uomo in sé, nella sua essenza intesa come ragione e socialità.

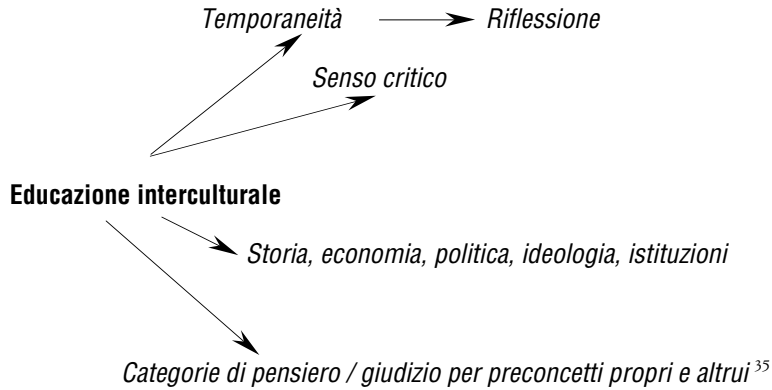
È possibile riassumere il ruolo, le finalità e gli obiettivi dell'educazione interculturale attraverso il seguente schema:

---

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> *Ivi*, p. 11.

<sup>34</sup> *Ibid.*



Quindi,

come concetto di base ci sarà il presupposto che la convivenza di uomini con processi di socializzazione differenti è sempre un arricchimento pedagogico. La pedagogia interculturale ha il dovere di prendere sul serio l'educando nella libertà e nell'unicità del suo pensiero. Per raggiungere ciò è indispensabile occuparsi della didattica della pedagogia interculturale, cercando di criticare e correggere ciò che è già esistente.<sup>36</sup>

Infatti, il soggetto è sollecitato dallo stesso percorso educativo a dare risposte a degli stimoli. Queste, devono essere interpretate nel rispetto delle singole differenze. Ciò per agevolare quel processo di accomunanza, obiettivo educativo specifico, dell'interculturalità. In sostanza, si applica la tecnica pedagogica dell'*analisi del comportamento* fatta attraverso *l'osservazione sistematica*. Pertanto, dall'osservazione in genere è possibile, riferendosi ad una didattica interculturale, elaborare un Progetto educativo dell'intercultura per uno o più soggetti.

Infatti, la fonte ed il fine di ogni processo educativo nonché dello sviluppo sono dati dalla *risorsa uomo* di cui scrive F. Rizzi.

A suo dire

lo sviluppo ha come finalità l'uomo: l'uomo integrale, l'uomo a più dimensioni, l'uomo che trasforma e si trasforma rimanendo sempre se stesso, l'uomo dell'unità "come risultato costante di una unificazione di funzioni" [...] l'uomo che ritrova in sé la fonte delle energie, l'uomo che riscopre i tratti originali della propria personalità, l'uomo che si apre agli altri, l'uomo che diventa sintesi di dinamismi endogeni ed

<sup>35</sup> Schema individualizzabile in L. Secco, *op. cit.*

<sup>36</sup> *Ivi*, p.12.

esogeni, l'uomo-umanità [...] che significa "essere due, vivere in armonia, in coesistenza pacifica, in simbiosi feconda gli uni con gli altri".<sup>37</sup>

Ma forse l'uomo non è del tutto pronto a confrontarsi con se stesso per aprirsi all'altro uomo e vive ancora secondo la massima dell'*homo homini lupus*.

c) *Dalla pedagogia generale alla pedagogia dell'intercultura*

Partendo dalla pedagogia generale bisognerà giungere alla pedagogia dell'intercultura poiché l'affermazione massima della libertà si otterrà in una società pluralistica, multietnica e multiculturale, ma solo se fondata sull'«essere umano che accomuna l'altro nella categoria del prossimo e non in quella dello straniero».<sup>38</sup> In ogni caso l'uomo integralmente formato è colui il quale *accoglie, accetta, ascolta, coopera, solidarizza* con l'alterità, fondando le proprie ragioni nella ricerca dell'autopromozione e nel reciproco confronto culturale.<sup>39</sup> Ognuno «coglie aspetti, punti di vista che vanno "scambiati" con gli altri».<sup>40</sup> Proprio da questo *scambio* di idee è possibile generare l'evoluzione, la trasformazione e lo sviluppo del fatto educativo in ambito interculturale. Senza però mai dimenticare che «le radici dello sviluppo sono costituite dall'identità personale; dal senso di appartenenza ad una famiglia, ad un gruppo, ad una società; dalla coscienza storica, espressione essenziale dell'identità collettiva».<sup>41</sup> Ciò mette in luce, tra gli uomini, le differenze e le diversità soprattutto di tipo educativo e culturale.

Il contrasto tra le singole culture e le singole formazioni educative, è accentuato dalla mole di modelli educativi e culturali immessi sul *mercato* attraverso fasi del post-industriale e del post-moderno.<sup>42</sup> Il rischio di tutto ciò è la distruzione della società cosicché

per evitare il disastro della disintegrazione delle civiltà, occorrerà lavorare per costruire la società interculturale, "per un progetto politico che, partendo dal pluralismo culturale già esistente nella società (pluralismo che si limita alla giustapposizione delle culture ento-gruppali) miri a sviluppare una nuova sintesi culturale [...] la quale suppone l'elaborazione di modelli originali generati dalle culture presenti,

---

<sup>37</sup> F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia 2000, p. 19.

<sup>38</sup> *Ivi*, p. 20.

<sup>39</sup> *Ibid.*

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 28.

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> *Ibid.*

senza per questo lasciarsi ridurre a nessuna di esse, che si innesteranno sulla cultura nazionale di base che sarà così rafforzata e rinnovata”.<sup>43</sup>

In sostanza, l'ideale sarebbe riuscire a giungere ad una *società solidale ed accomunante* tra il *popolo* (portatore di cultura e depositario di storia), la *cultura* (di ogni popolo e comprensiva della lingua da non perdersi per non perdere la propria identità), lo *sviluppo* (spesso capace di generare disordine nell'uomo, il quale considera la produttività e l'efficienza come canoni validi da inseguire o come valori di vita), l'*uomo* (educato perché formato, l'uomo inteso come risorsa). Ciò condurrebbe all'*uomo solidale ed accomunante* (in grado di cooperare con l'altro), alla *volontà* (per cooperare con l'altro), alla *comunità solidale ed accomunante* (gruppo piccolo o grande all'interno del quale cooperare e condividere con gli altri), alla *società solidale ed accomunante* ossia alla società interculturale.<sup>44</sup>

#### *d) Specificità epistemologica della pedagogia interculturale*

Se la pedagogia generale opera la riflessione sistematica sul fatto educativo, indicando *gli orientamenti, le strade, gli elementi assiologici* della stessa educazione, la pedagogia dell'intercultura concentra «la sua attenzione sulle categorie dell'identità, nella sua struttura articolata e plurale, dell'alterità e della diversità non solo etnica». <sup>45</sup> Ciò perché l'uomo è in sé un valore incommensurabile e non in quanto *appartiene* ad un'etnia, ad una cultura o ad una nazione in particolare. Infatti,

se accompagnare e sostenere il processo di “forma-azione” dell'identità personale autonoma rientra negli obiettivi primari dell'agire educativo, la pedagogia interculturale porta il discorso sulla specularità e sulla reciprocità delle diverse identità che si definiscono mediante un processo di differenziazione (sia all'interno dell'io sia nella relazione io-altri) anche antinomica.<sup>46</sup>

L'essere consapevole dell'alterità diviene un'abilità da conquistare attraverso metodi e strategie idonei. Tanto da riuscire ad individuare, a capire ed a sentire empaticamente il punto di vista dell'altro. Tutto ciò non deve svolgersi a senso unico ma deve prodursi,

---

<sup>43</sup> Ivi, p. 35.

<sup>44</sup> *Ibid.*; inoltre cfr. G. Mollo, *La conquista della coscienza*, Morlacchi, Perugia 2000.

<sup>45</sup> P. Dusi, *op. cit.*, p. 205.

<sup>46</sup> *Ibid.*



senza enfattizzazioni, in ogni persona che partecipa al processo interculturale.

Il ruolo della pedagogia generale è, come si è detto, quello di riflettere sulla nuova situazione educativa prodotta dalla società del globale. Finora la pedagogia generale, infatti, si è espressa come monocultura nei confronti del sistema educativo e sembrava doversi preoccupare soltanto del *suo* settore di ricerca. Ora, invece, la pedagogia generale è costretta a divenire essa stessa *pluricultura*, condividendo con tutti i settori della ricerca pedagogica gli obiettivi generali da raggiungere. Ciò si è reso necessario perché negli

ultimi decenni, fermenti culturali, fenomeni socio-economici, istanze educative hanno alimentato il dibattito pedagogico, sollecitando la prassi educativa ad andare alla ricerca di nuove sintesi. In un contesto esposto a un processo di rapidi cambiamenti, l'affermarsi di nuove forme di educazione (alla pace, all'ambiente, ai diritti umani, alla mondialità ecc.), concernenti obiettivi di largo respiro che guardano all'intero globo, si è intrecciato con il darsi dei flussi migratori.<sup>47</sup>

Quindi fino ad ora i gruppi sociali meno numerosi sono stati poco considerati o non considerati affatto.

La ricerca pedagogica nel campo della multiculturalità intende analizzare non solo in specifico il fenomeno dell'immigrazione da altro Paese bensì anche l'evento dell'immigrazione interna. Pertanto, il confronto tra culture diverse inizia, prima di tutto, nell'ambito dei confini geografici di appartenenza di coloro i quali si spostano internamente al territorio nazionale. Poi prosegue con il confronto culturale relativo a trasferimenti di persone provenienti da territori "stranieri". Dall'analisi e dall'approccio con queste specifiche diversità si afferma il rispetto per la diversità in genere. Questo fatto rappresenta l'elemento essenziale della libertà dell'individuo divenuto persona protagonista della propria esistenza.

Allo stesso modo la pedagogia generale deve comportarsi per riuscire a produrre una riflessione adeguata ai tempi ed alla società del globale. A questo scopo la pedagogia generale usufruisce del supporto della pedagogia dell'intercultura, la quale interviene per «formulare in modo rigoroso una progettualità che coinvolge argomenti etici (lotta contro il razzismo, etnocentrismo), giuridici (diritti dell'uomo) ed epistemologici».<sup>48</sup>

Mentre la pedagogia generale riflette sul concetto stesso di persona, la pedagogia interculturale "ricupera il concetto di persona" con

---

<sup>47</sup> Ivi, p. 202.

<sup>48</sup> Ivi, p. 208.

enorme vantaggio. Infatti tale concetto supera e va al di là delle categorizzazioni, delle etichettature e di qualsiasi pre-giudizio.<sup>49</sup>

Se le *ideologie* ed i *credi religiosi* sono tanti, per creare un pensiero altrettanto globale nella società odierna, è necessario andare oltre questi elementi ed individuare un punto di incontro condivisibile da tutti. Pertanto la ricerca sulle strategie da adottare diventa complessa ma non impossibile. Ciò che la pedagogia dell'intercultura si propone è sintetizzabile nell'obiettivo generale del raggiungimento del confronto tra le *alterità* e tra i singoli *Io*, per giungere al *Noi condiviso*.<sup>50</sup> Questo *Noi condiviso* poggia tutto se stesso sull'etica, sul diritto, sulla libertà e sul rispetto *reciproco* e *condiviso* dalle alterità. Risulta, cioè, un impegno sociale e politico quindi pedagogico-educativo.

«In questa direzione, la pedagogia generale in dialogo con la riflessione interculturale offre a quest'ultima gli strumenti concettuali necessari al suo costituirsi come pedagogia relazionale, centrata sulle categorie dell'identità, dell'alterità, della diversità e del confronto.»<sup>51</sup> La pedagogia interculturale, *ricuperando il concetto di persona* in sé con una propria identità, una propria alterità e quindi diversità, riesce ad ottenere l'approvazione dalle singole *weltanschauung* (visioni del mondo). Inoltre la pedagogia dell'intercultura ha bisogno della pedagogia generale per riflettere, descrivere e capire il fenomeno educativo. In tal modo è possibile individuare metodi e tecniche interculturali di approccio adeguati ai tempi. Tutto questo attraverso le fasi dell'*accoglienza*, dell'*accettazione*, dell'*accomunanza* e della *condivisione* di esperienze. Queste, a loro volta, risultano dal confronto con la diversità nel rispetto delle singole identità.

e) *La pedagogia dell'intercultura: sull'identità e sull'appartenenza*

Quando si parla di identità si pensa ad un nome, ad una immagine, ad un ruolo. Ma i termini di *identità* e di *identità etnica*, sembrano possedere doti o qualità particolari riguardanti coloro i quali utilizzano la stessa lingua, usufruiscono dello stesso territorio ed hanno delle tradizioni in comune. Con la conseguenza che il confine tra un'etnia ed un'altra sembra talmente reale quanto invalicabile. Invece, per collocarci in maniera serena ed obiettiva di fronte alla stessa definizione di identità, identità etnica, etnia, etc., è necessario

---

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> Cfr. G. Mollo, *op. cit.*

<sup>51</sup> P. Dusi, *op. cit.*, p. 209.

assumere un atteggiamento intellettuale che consiste nel non dare per scontato quelle idee che la forza della tradizione ci ha imposte come se si trattasse di “ovvietà”. Un simile atteggiamento si chiama “sospensione del giudizio” e dovrebbe corrispondere a quanto avviene quando ci poniamo dal punto di vista dell’antropologia.<sup>52</sup>

Pertanto, finché non si riuscirà ad attuare questa “sospensione del giudizio” non dovremmo essere in grado di comprendere il significato di identità, di etnia, etc.

Tuttavia l’appartenenza etnica ad un gruppo non è così scontata ma costruita e basata su «*rapporti di forza* tra gruppi coagulati attorno ad interessi specifici». <sup>53</sup>

Perciò gli elementi caratterizzanti di ogni razza non fanno etnia.

Fabietti in proposito afferma: «L’identità etnica e l’etnicità, cioè il sentimento di appartenere a un gruppo etnico o etnia, sono [...] *definizioni del sé e/o dell’altro collettivi* che hanno quasi sempre le proprie radici in *rapporti di forza*». <sup>54</sup> Per cui il primo, se non l’unico, vero elemento capace di *accomunare* i soggetti nei gruppi ed i gruppi piccoli nei gruppi più grandi, è la forza, in genere, e, in particolare, la forza economica.

Più che essere il rispecchiamento, nella lingua, di realtà “naturali”, l’etnia e l’etnicità sono delle vere e proprie *costruzioni simboliche*, il prodotto di circostanze storiche, sociali e politiche determinate. La prova di ciò consiste nel fatto che [...] queste nozioni non indicano realtà statiche, date una volta per tutte. Al contrario, le realtà che esse pretendono di “congelare” in dati fissi e immutabili della vita dei popoli, cambiano con il mutare delle circostanze. <sup>55</sup>

Identica cosa si può dire del sentimento di appartenenza.

Quindi, quando si parla di evoluzione e crescita umana non ci si riferisce ad un ideale di uomo statico ma dinamico.

Infatti, tale sentimento rappresenta la definizione del proprio sé e dell’alterità. Di conseguenza è considerabile come positivo ciò che fa parte del proprio sé, mentre è considerato come negativo se qualcosa è riconosciuto come altro da sé. Questo tipo di atteggiamento è stato evidenziato dagli antropologi i quali hanno dimostrato

che i gruppi umani hanno la tendenza a elaborare definizioni *positive* del sé, mentre producono invece definizioni *negative* dell’altro. La maggior parte dei popoli studia-

---

<sup>52</sup> U. Fabietti, *L’identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma 2003, pp. 13–14.

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> *Ibid.*

<sup>55</sup> Ivi, p. 21.

ti dagli antropologi quando l'antropologia veniva ancora definita "scienza delle società primitive" [...] definiscono se stessi con nomi che possono essere tradotti come "esseri umani" o "gente". Al tempo stesso gli "altri", magari raggiungibili solo in poche ore di cammino, sono classificati nelle categorie dei "non uomini", dei "mostri" o, più frequentemente, dei "cannibali" poiché molto spesso il cannibalismo è sinonimo di "non umanità".<sup>56</sup>

Fabietti compone un'analisi attenta e significativa in proposito mostrando come i nomi delle etnie provengano dall'*altro* e non dal *sé* o, comunque, provengano da un'elaborazione culturale del gruppo prevalente.<sup>57</sup>

Da questa alternanza tra il *sé* e l'altro da *sé*, tra l'Io e l'altro Io, emergono le motivazioni, del tutto infantili, del razzismo. Ciò, infatti, altro non è se non una proiezione degli aspetti considerati negativi del proprio *sé* su chi rappresenta, ai propri occhi, l'alterità. Questo tipo di atteggiamento non scinde la *cultura* dalla *natura* delle persone.<sup>58</sup> Pertanto in tale fase non si è in presenza della "sospensione del giudizio" di cui si è detto. Ciò, infatti, rappresenta solo il primo elemento su cui fondare l'accettazione, l'accoglienza, la tolleranza, l'ascolto e l'integrazione della diversità. D'altra parte la discussione sulle definizioni e sui dettagli della diversità genericamente intesa fa capire quanto di per *sé*, tale discussione, sia un fatto esclusivamente culturale. Ergo, l'accettazione, l'accoglienza, la tolleranza e l'integrazione della diversità passa inevitabilmente attraverso la formazione della personalità di ognuno. Pertanto, molto si può fare attraverso un'azione educativa costante e continua da parte delle istituzioni.

Questa azione risulterà più significativa poiché le «etnie [...] pretendono di essere delle realtà eterne, naturali, mentre non sono altro che il prodotto di una rappresentazione contingente, la quale ha spesso poco a che vedere con la storia e con i processi sociali che hanno portato alla loro formazione».<sup>59</sup>

Infatti gli scambi di merce e denaro, riferiti a gruppi ristretti e limitrofi o a insieme di persone più largo e lontano, dimostrano l'esistenza, da sempre, di interrelazione tra i raggruppamenti. Pertanto, alla base dei rapporti tra gruppi, grandi o piccoli, c'è un rapporto di natura economica da intendersi nel modo più ampio possibile.

---

<sup>56</sup> Ivi, pp. 16–17.

<sup>57</sup> Ivi, p. 18.

<sup>58</sup> Ivi, pp. 14 e segg.

<sup>59</sup> Ivi, p. 24.

D'altra parte, dall'incontro di persone, usi e costumi differenti si legittima la nascita di una sorta di incontro tra le proprie tradizioni e quelle altrui. In tal modo hanno origine nuovi modi di fare o di agire anche se, intimamente, ognuno mantiene le proprie radici etniche. E proprio per questo è possibile, attraverso azioni educative idonee, rendere flessibile la *frontiera etnica*.<sup>60</sup>

Il discorso diventa più concreto se pensiamo al vivere quotidiano, nostro ed altrui, poiché l'incontro del *nostro* vivere con quello degli *altri* è già manifestazione interculturale. Tale esito è dettato dalla nostra e dall'altrui *identità* e dal nostro e dall'altrui *senso di appartenenza*.

La pluralità di soggetti che affolla l'esistere contemporaneo, oscillante tra richieste di accoglienza e fughe etnocentriche, ci chiama al confronto con angoli di visuali diversi, conflittualmente intrecciati nella fenomenologia del quotidiano. Ciascuno si manifesta nella vita dell'altro, ne fa parte integrante: amico, collega o semplice estraneo con cui condividere lo stesso breve spazio d'esistenza, l'altro è costitutivo del nostro essere uomo [...] La presenza dell'altro condiziona il nostro essere, al punto da non poterci in alcun modo dirci indifferenti agli altri. L'irruzione dell'altro nel nostro tempo, il tempo della complessità, ci costringe al riconoscimento del primato dell'altro, forse anche solo nell'intento di negarne la presenza, per rifiutare ogni forma di dialogo.<sup>61</sup>

Pertanto, alla base dell'incontro-intreccio tra individui, emerge la *condivisione* di eventi, di momenti di vita o di un "breve spazio d'esistenza". Insomma una sorta di unione nella divisione, di confronto nell'alterità. Quest'ultima è importante poiché senza alterità non è possibile riconoscersi soggetto diverso "da..." e non è possibile riconoscere l'altro come soggetto diverso da sé. Nel processo di riconoscimento dell'altro l'io, sia pur brevemente, si mette da parte la propria egoità per ascoltare e capire l'altro, il diverso da sé. Ma anche l'altro deve compiere lo stesso processo e, se tutto ciò non avviene, si manifesta solo un dialogo astratto e fine a se stesso, circoscritto, cioè, all'evento di quel momento.

Per *condividere*, pedagogicamente, con qualcuno qualcosa è necessario *conoscere*; per conoscere è necessario il *dialogo*; per dialogare è necessario il *confronto*; per confrontarsi è necessario *comunicare*. In definitiva, sintetizzando, *conoscere è condividere, ricordando che condividere è arricchirsi dell'altra cultura portata dal soggetto diverso da sé*.

Tutto ciò accade anche nella vita di tutti i giorni. Infatti, possiamo dire di poter condividere o di dividere qualcosa con qualcuno

---

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> P. Dusi, *op. cit.*, pp. 141-142.

quando conosciamo questo qualcuno, quando abbiamo dialogato, ci siamo confrontati, insomma abbiamo comunicato, arricchendoci di cultura, con lui.

Tuttavia, l'obiettivo primario della pedagogia interculturale supera la semplice *accomunanza* perché mira alla *condivisione*, la quale si raggiunge con un percorso formativo–didattico specifico.

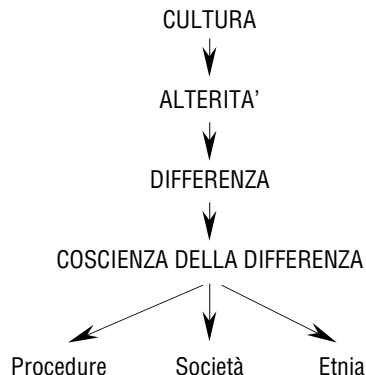
Perciò l'Io, dopo aver conosciuto e “accomunato” a sé l'alterità, può giungere alla condivisione tra la propria e l'altrui diversità.

Il discorso, tuttavia, non è molto semplice poiché quando si affronta il tema dell'identità ci si riferisce sempre a situazioni o «contesti “complessi”, dai quali le identità scaturiscono come prodotti di relazioni contrastive».<sup>62</sup>

Infatti, le operazioni mentali in grado di portare al riconoscimento dell'alterità si fondano su etichette tendenti alla categorizzazione. Pertanto, chi ha avuto un'esperienza positiva o negativa in una certa circostanza, ripresentandosi quella stessa condizione tenderà a ripetere l'esperienza già avuta, se positiva, mentre a negarla, quindi ad evitarla, se negativa.

Da quanto detto, il primo passo da operare in ambito educativo è il cammino del riconoscimento sensoriale dell'altro, non ancora rappresentato in maniera cosciente. Successivamente, bisogna individuare le diversità fisiche dell'altro per giungere alla diversità della provenienza. Quindi, il singolo si rende consapevole di avere un *altro* di fronte, un diverso da sé portatore di esperienze diverse, con una cultura diversa perché appartenente ad un gruppo diverso.

Volendo sintetizzare il discorso fatto lo si potrebbe fare attraverso il seguente schema:



<sup>62</sup> U. Fabietti, *op. cit.*, p. 25.

L'alterità, quindi, ha bisogno di essere riconosciuta come differenza. Da questa deve scaturire la presa di coscienza della differenza facilitata. Tale fatto avviene attraverso procedure di un ulteriore riconoscimento culturale, di provenienza da un ambiente sociale e, perciò, di appartenenza ad una società e ad un'etnia. Ma il confronto tra culture, società ed etnie è possibile se il tutto è fondato sulla tolleranza, sul rispetto e sulla comprensione per la diversità.<sup>63</sup>

Diversità da intendersi sempre in maniera ampia e mai in maniera emarginante o categorizzante.

Infatti, se classificazioni etniche sono state fatte è soltanto per giungere ad un'analisi più precisa delle società e non già per creare emarginazione o ghettizzazione.

Perciò, appartenere ad un gruppo dà come esito una cultura corrispondente, specifica e diversa dalla cultura degli altri gruppi. Ebbene, ricercando nei riferimenti antropologici, si scopre che all'identità è collegato un preciso modello di vita e, perciò, la differenza culturale esiste in quanto si operano differenze "all'interno di discorsi" organizzati con criteri contingenti. «Lo stesso concetto di cultura [...] individua una determinata "forma di vita" pratico-simbolica.»<sup>64</sup>

Inoltre, attraverso l'attribuzione dei nomi, si comprende immediatamente la provenienza culturale e lo status del gruppo o degli individui. Infatti, i nomi erano attribuiti sia al popolo di appartenenza sia a quello altrui. In tal modo si creavano differenze allo scopo di differenziarsi dagli altri. Ciò perché si era convinti della propria superiorità.<sup>65</sup> Ma questo avveniva per ogni dove e, specialmente, nel mondo indoeuropeo. Quindi ognuno pensava di essere superiore all'altro. In particolare il gruppo o popolo più numeroso voleva affermare la propria superiorità su quello numericamente limitato; il centro sulla periferia, sia esso villaggio, paese, città o Nazione.

Possiamo dunque dire che l'immagine dell'umanità come costituita da gruppi con culture ben distinte tra loro sia un effetto della dominazione dei centri sulle periferie, delle culture scritte su quelle orali o della grande tradizione sulla piccola tradizione. È quindi soprattutto alla "cultura" scritta che dobbiamo rivolgerci per capire come siano potute emergere, dalla memoria, le etnie e le culture. Le culture cominciano in effetti ad essere nominate quando vi è qualcuno che è in grado di imporre dei nomi agli altri.<sup>66</sup>

---

<sup>63</sup> Ivi, pp. 33 e segg.

<sup>64</sup> Ivi, p. 38.

<sup>65</sup> Ivi, p. 40.

<sup>66</sup> Ivi, p. 41.

In definitiva le differenze oppositive si evidenziano laddove c'è mancanza di equilibrio tra le forze componenti il vivere umano quotidiano, economico–produttivo, politico e sociale.

Perciò se la quotidianità è costituita dalle differenze, è naturale, poi, doverle rispettare proprio perché diverse. In tale ottica diritto

alla differenza e diritto all'uguaglianza sono entrambi implicati nel discorso sulla diversità. In quanto essere irripetibile, ogni individuo ha diritto al riconoscimento della sua singolarità e, nel contempo, in quanto soggetto partecipe della stessa umanità, deve avere accesso alle medesime opportunità di crescita e di espressione. Diversità e uguaglianza, concetti contraddittori e apparentemente esclusivi, in realtà rivelano una profonda complementarità e il discorso pedagogico interculturale legge il tradizionale rapporto antinomico tra i due termini del discorso in maniera dialettica.<sup>67</sup>

Infatti, dal primo inevitabile scontro tra i singoli Io, la presenza e l'esistenza dell'altro diventa consapevole. Cosicché, grazie alla percezione della differenza tra sé e l'alterità, è riconosciuta la non uguaglianza tra il proprio sé ed il sé altrui. Su questi elementi esperienziali la pedagogia dell'intercultura fonda le proprie radici e produce progetti, metodi e strategie operative in grado di dare risposte, non omogenee e statiche ma eterogenee e dinamiche. Ciò perché le risposte comportamentali degli uomini mutano in base a numerose variabili interferenti. Quindi uno stesso individuo, posto di fronte a stimoli identici ma in circostanze e momenti diversi, darà risposte differenti.<sup>68</sup> Questo accade perché l'uomo prima di tutto è in sé diverso e, quindi, rappresenta l'alterità.

«La diversità colora di sé i rapporti tra individui, gruppi etnici e culture. Del resto, senza diversità non si darebbe rapporto interpersonale [...] La diversità, elemento che accomuna ogni individuo, può divenire scelta di vita.»<sup>69</sup>

Pertanto il concetto di educazione, perseguito dalla pedagogia interculturale, è individuabile nella ricerca di metodologie e strategie educative capaci di mettere in relazione ed a confronto tra loro le singole diversità.

Pertanto, «l'assunzione della diversità costituisce il principio fondante la riflessione pedagogica interculturale, una riflessione che invita l'uomo contemporaneo a riconoscere e a rispettare l'altro come essere uguale, benché diverso».<sup>70</sup>

---

<sup>67</sup> P. Dusi, *op. cit.*, p. 211.

<sup>68</sup> Cfr. E.R. Hilgard, G.H. Bower, *Le teorie dell'apprendimento*, trad. it., Franco Angeli, Milano 1976.

<sup>69</sup> P. Dusi, *op. cit.*, pp. 212–213.

<sup>70</sup> Ivi, p. 214.



Quindi il fine dell'educazione interculturale è *la formazione integrale dell'uomo nell'ottica del rispetto della diversità accomunate e condivisa*. Così dal confronto tra le alterità si pone anche il confronto tra valori, abitudini, consuetudini e regole diverse.<sup>71</sup> Se i valori, le abitudini, le consuetudini e le regole possono essere confrontate è possibile presupporre, tra questi elementi, un conflitto. Tuttavia, ciò non significa l'impossibilità di superare il contrasto bensì la necessità di individuare una strategia educativo-comportamentale attraverso cui predisporre la risoluzione del conflitto stesso. Dalla non conoscenza della diversità, dell'alterità o comunque della differenza in genere, nascono la paura ed il disagio nei confronti della stessa alterità, della diversità e della differenza. Pertanto sarebbe opportuno che ognuno, nel proprio percorso educativo, sperimentasse "la promozione dell'alterità".<sup>72</sup> Questo anche perché nella società complessa e globale risultano emarginate proprio la specificità e l'unicità umana. Infatti, più si tende a guadagnare terreno nell'unificazione della cultura e delle scelte politico-economiche più si perde in unicità del sapere e della persona.

Accanto a questa preoccupazione si affianca quella relativa al rischio della perdita dell'identità etnica riepilogabile nel confronto tra le culture, tra le alterità e tra le diversità.<sup>73</sup>

Tuttavia la necessità di definire le culture come diverse lascia presupporre un termine di paragone indicante elementi non congrui. Questo discorso fondato sulla reciprocità riguarda ogni cultura.

Così come risulta simile anche il tema dell'identità poiché «identità e alterità si costituiscono in un legame di reciprocità dialettica: l'una non si dà senza l'altra».<sup>74</sup>

In questa fase ci si trova già nella non opposizione dei due termini, nella condizione di reciproco rispetto ove l'uno delimita l'altro, l'uno scopre l'altro e ognuno scopre se stesso attraverso l'altro.

«Uno dei pregiudizi che a lungo ha dominato le riflessioni sull'identità (individuale), rendendo più difficili i rapporti con l'altro, è stata la convinzione che l'identità fosse singola [...] Si tratta di un pregiudizio "identitario", che ha lasciato profonde tracce non solo nel senso comune ma anche nelle discipline umane.»<sup>75</sup>

---

<sup>71</sup> Ivi, p. 216.

<sup>72</sup> Ivi, p. 217.

<sup>73</sup> Ivi, p. 218.

<sup>74</sup> *Ibid.*

<sup>75</sup> Ivi, p. 219.

Basti pensare a quanti modi ognuno di noi possiede, con il passare del tempo ed il guadagno di esperienze, per essere, apparire, sembrare, comportarsi sia rispetto a se stesso sia di fronte agli altri. Mai ognuno è *identico* a sé poiché il processo formativo non ha termine e le esperienze derivano dal vivere quotidiano il quale è dinamico e dialettico. Pertanto «l'identità si costruisce mediante particolari processi di ordine socio-culturale [...] non è perciò garantita dall'ereditarietà genetica: è frutto di una costruzione culturalmente determinata, soggetta a espressioni dell'umanità segnate dal tempo e dallo spazio.»<sup>76</sup>

Insomma, l'identità della persona è costituita dall'insieme di fattori interni all'individuo (elementi biologici) e da fattori sociali, morali e culturali. Quindi l'identità scaturisce dalla formazione del carattere composto da relazioni familiari, scolastiche ed extrascolastiche.<sup>77</sup>

La conquista dell'identità rappresenta un processo complesso, fatto di situazioni ed eventi, modelli di riferimento e valori incarnati, opportunità culturali e condizioni sociali: l'identità non è soltanto determinata da elementi biologici e sociali, ma anche soprattutto da fattori culturali e morali. Per questo ognuno di noi è responsabile della propria identità e si è tutti corresponsabili dell'identità collettiva.<sup>78</sup>

Bisogna considerare, inoltre, quanto dall'alternarsi di identità ed alterità nasca la possibilità del reale confronto culturale tra persone. Tale confronto si sviluppa in un ambito vasto quale è quello della diversità genericamente intesa assumendo, via via, il carattere culturale specifico.

#### *f) Chiarificazioni epistemologiche della pedagogia interculturale*

La pedagogia interculturale, settore di ricerca della pedagogia generale, «intende mettere in luce il ruolo formativo dell'altro».<sup>79</sup> In tal modo risulta decisiva una didattica interculturale fondata sul dialogo e sul confronto tra le singole alterità culturali. In sostanza si vuol perseguire l'obiettivo della consapevolezza della propria identità nel rispetto di quella altrui. Rifiutare o non considerare indispensabile il dialogo ed il confronto tra le alterità significa considerarsi superiori agli altri non mettendo mai in discussione il proprio sé ma sempre quello altrui. Ciò favorisce il precipitare dell'uomo in

---

<sup>76</sup> Ivi, p. 222.

<sup>77</sup> Cfr. G. Mollo, *op. cit.*

<sup>78</sup> Ivi, pp. IX-X.

<sup>79</sup> P. Dusi, *op. cit.*, p. 223.

un'ottica etnocentrica e basata sull'egoità umana singola, soggettiva ed individualistica. Invece, attraverso una pedagogia specifica, quale è quella interculturale, è possibile «sostenere il soggetto nella costruzione di un io flessibile, fedele a se stesso, ma, nel contempo, capace di riconoscere il valore formativo e vitale dell'alterità». <sup>80</sup> Tuttavia la conquista di questo *io flessibile*, di questo aprirsi all'altro da sé, deve essere costantemente aggiornato e tenuto in vita attraverso percorsi educativo-pedagogici adeguati alla personalità di ognuno. Quindi l'azione educativo-formativa della pedagogia dell'intercultura deve usufruire anche delle conoscenze e delle metodiche utilizzate nell'educazione permanente. Infatti, non è soltanto il bambino ad essere interessato dalla relazionalità con l'io altrui bensì anche l'adulto.

«Il “volto dell'altro”, impostosi all'odierna riflessione pedagogica anche in ragione della presenza di soggetti appartenenti a orizzonti culturali, axiologici e semantici diversi, si delinea come paradigma irrinunciabile per una progettualità pedagogica tesa a educare all'alterità e alla reciprocità.» <sup>81</sup> Proprio per questo «il ragionare pedagogico è chiamato a indagare l'orizzonte epistemologico del discorso interculturale». <sup>82</sup> A sua volta, però, «la pedagogia dell'intercultura interpella direttamente il sapere pedagogico». <sup>83</sup> In sostanza dalla pedagogia generale nasce la pedagogia interculturale la quale, dopo essersi manifestata concretamente, tende a ritornare, arricchita di esperienza, metodo e strategia alla riflessione pedagogica generale.

Quest'ultima, confrontata con la multiculturalità e con la diversità e l'alterità in essa contenute, genera la pedagogia dell'intercultura. Così la pedagogia interculturale

cerca di risolvere il problema della comunicabilità dell'educazione individuando nuove metodologie educative da mettere al servizio della prassi pedagogica [...] si tratta, quindi, di una pedagogia in “situazione”, che si interroga sui bisogni, sulla complessità, sulle trasformazioni socio-culturali che investono la nostra società e con essa il nostro sistema formativo. <sup>84</sup>

Quindi la pedagogia interculturale si pone come settore formativo dell'alterità in genere ed è capace di costruire percorsi e strategie educative adatte e personalizzate per ogni persona in situazione di aiuto.

---

<sup>80</sup> Ivi, pp. 224–225.

<sup>81</sup> Ivi, p. 263.

<sup>82</sup> *Ibid.*

<sup>83</sup> *Ibid.*

<sup>84</sup> Ivi, p. 206.

Inoltre,

la pedagogia interculturale si qualifica come segmento di discorso attento alla categoria dell'alterità nel suo specificarsi in termini di diversità. Essa indugia sulla tutela e sulla promozione della persona, quindi sui temi dell'identità personale e culturale, prospettando l'esigenza di percorsi educativi imperniati sull'avvaloramento della differenza [...] La diversità, "status universale di alterità" che contraddistingue ciascun soggetto, predispone e chiede il confronto dialettico fra gli uomini, aprendo alla reciprocità.<sup>85</sup>

L'obiettivo fondamentale da considerarsi ai fini dell'affermazione dello *status universale di alterità* è relativo all'integrazione. Tema, questo, affrontato, in modo specifico, anche dalla pedagogia speciale.

Per certi versi si potrebbero, infatti, annoverare tra i *dis-abili* coloro i quali, per numerosi motivi, sono migrati dai paesi d'origine verso nuovi luoghi. Pertanto queste persone hanno bisogno di mettere in atto un processo di integrazione senza il quale vivrebbero nell'emarginazione e rappresenterebbero il bersaglio prediletto di manifestazioni di razzismo.

Per poter produrre, in generale, integrazione «sono necessarie pratiche e linee operative da verificare continuamente».<sup>86</sup> Infatti, «l'integrazione è una prospettiva teoretica e pragmatica»<sup>87</sup> insieme, la quale raccoglie dalla pedagogia interculturale la riflessione sull'alterità e sulla differenza.

La pedagogia interculturale, quindi, riveste un ruolo decisivo per il futuro educativo dell'uomo e muove i suoi primi passi accanto alla necessità sociale di affrontare il problema dei flussi migratori tra Stati. Inoltre, bisogna considerare il numero sempre maggiore di persone disposte alla mobilità perché in cerca di lavoro o del benessere economico. Quindi le culture di cui sono portatori costoro dovranno intrecciarsi tra loro per favorire l'organizzazione del lavoro stesso.

Intanto, però, si innesta il problema dei rapporti tra gruppi e persone depositari di culture diverse. Questo problema si pone sia per i bambini sia per gli adulti. Pertanto, bisogna riflettere su una pedagogia interculturale di ampio respiro, preoccupata non solo dell'infanzia ma soprattutto degli adulti, i quali si lasciano condizionare da forme di pregiudizio vuoto ed inutile.

---

<sup>85</sup> Ivi, p. 264.

<sup>86</sup> A. Canevaro, *Introduzione* a M. Giusti, *op. cit.*, p. VII.

<sup>87</sup> *Ibid.*

Invece, attraverso l'azione educativa operata sia dalla famiglia sia dalla scuola, si potrà giungere a costruire una "cultura planetaria".<sup>88</sup> I problemi collegati alla cultura planetaria sono soprattutto di natura sociale. Penso ad esempio alla scolarizzazione, all'inserimento ed all'integrazione, nel sistema scolastico del Paese accogliente, dei figli di immigrati. Ma penso anche all'apprendimento della nuova lingua da parte degli adulti.

Riuscire a risolvere i problemi sociali legati all'intercultura non è semplice ma neppure impossibile. Bisognerà certo avere le idee chiare sul da farsi e soprattutto poggiare le proprie risposte

su basi non contingenti, riguardanti cioè l'uomo come tale posto di fronte ai problemi che la cultura gli crea, più che sulle culture come tali [...] Sembra più giusto fondare la pedagogia interculturale sull'essere dell'uomo, su quanto emana dalla sua natura, e poi modulare il contingente (tra cui i rapporti tra culture) sulle funzioni che esso può svolgere a vantaggio di una migliore affermazione della propria umanità sia in sé, sia in rapporto con gli altri.<sup>89</sup>

Perciò *l'interesse e l'azione* della pedagogia interculturale risulta congruente con *l'interesse e l'azione* educativa della pedagogia generale. Infatti, l'elemento di congruità tra queste due pedagogie è rappresentato dalla formazione dell'uomo come educando *qua talis*.

A tal riguardo mi sembra significativa ed importante l'affermazione di Rizzi a proposito dell'uomo come risorsa. Non un uomo isolato dai suoi simili ma un uomo solidale "attore e fine dello sviluppo". Dunque lo sviluppo è "autopromozione delle comunità" nonché "solidarietà reciproca tra comunità".<sup>90</sup>

Da questo porsi dell'uomo di fronte a sé ed agli altri, e dal personale confronto contingente con l'apprendimento quotidiano esperienziale, scaturisce «l'appropriazione personale della conoscenza, quale struttura dinamica delle concrete operazioni della mente. In tale processo si delinea e si configura la coscienza [...] che si struttura in relazione alle situazioni della vita ed ai valori che sono attribuiti».<sup>91</sup>

Il cammino per giungere alla coscienza è lungo. In campo interculturale è complesso non tanto per il percorso in sé ma per le difficoltà che si incontrano nella costruzione (interculturale) della coscienza stessa. Infatti la coscienza non è solo frutto di conoscenze ma

---

<sup>88</sup> Cfr. L. Secco, *op. cit.*, p. 34.

<sup>89</sup> Ivi, p. 35.

<sup>90</sup> F. Rizzi, *op. cit.*, p. 22.

<sup>91</sup> G. Mollo, *op. cit.*, p. 1.

è il prodotto di un processo dinamico intercorrente tra conoscenza ed esperienze quindi tra fattori interni ed esterni al soggetto stesso.

A facilitare l'acquisizione di questo processo dinamico intervengono la famiglia e la scuola. Queste sono le prime agenzie educative con cui l'educando si relaziona, essendo ambienti formativi a cui nessuno può sottrarsi. Infatti, ogni uomo ha una propria origine ed una propria appartenenza ed è obbligato all'educazione per il tramite delle istituzioni.

Ciò per rendere consapevole il soggetto dei diritti e dei doveri propri. Inoltre, per giungere ad una sempre migliore "vivibilità del mondo", è indispensabile formare le coscienze umane nei confronti dell'alterità. Infatti, la compartecipazione e la corresponsabilità delle azioni deve divenire uno dei cardini principali dell'educazione stessa. Non tanto come fatto individuale bensì come sviluppo di quella coscienza collettiva derivante dalla responsabilità, personale e altrui, della consapevolezza dei bisogni, per evitare di smarrire la «percezione della totalità della vita, quale intuizione globale del senso dell'universo e dello stare al mondo».<sup>92</sup>

## I.2 La pedagogia interculturale come universalità dell'educazione

Educare è un'arte complessa e la sua pratica non è da meno. Difficile è anche stabilire, con esattezza, la finalità del processo educativo se non si assume riferimento chiaro ad una riflessione attenta sul discorso educativo e pedagogico. Educare vuol dire quindi manifestare saggezza, è esercitare la "sapienza pratica" cui si riferisce Maritain.<sup>93</sup>

Perciò «il compito dell'educazione non consiste nel formare quell'astrazione platonica che è l'uomo in sé, ma nel formare un dato fanciullo appartenente ad una data nazione, ad un dato ambiente sociale, ad un dato momento storico».<sup>94</sup> Infatti, l'educazione ha come obiettivo la formazione integrale del singolo soggetto, gradatamente e con l'aiuto delle istituzioni. Ciò è indispensabile perché

l'uomo non può progredire nella sua vita specifica, sia sul piano spirituale che morale, senza l'aiuto della esperienza collettiva accumulata e conservata dalle generazioni precedenti e di una regolare trasmissione di conoscenze acquisite. Per raggiungere questa libertà [...] egli ha bisogno di una disciplina e di una tradizione che

---

<sup>92</sup> Ivi, p. 2.

<sup>93</sup> Cfr. J. Maritain, *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1986, p. 15.

<sup>94</sup> Ivi, p. 13.

incideranno notevolmente su di lui e al tempo stesso lo rafforzeranno tanto da renderlo capace di lottare contro di esse. Ciò arricchirà questa tradizione stessa e la tradizione arricchita, poi, renderà possibili nuove lotte e così via.<sup>95</sup>

Questo arricchimento della tradizione rappresenta l'evoluzione dell'uomo proiettato verso l'altro uomo in un incontro proficuo ed accomunante. Il settore educativo compiacente ed in grado di descrivere questo percorso è quello dell'intercultura.

Però, nell'ambito dell'educazione interculturale bisogna tener presente la differenza tra due termini usati spesso come sinonimi i quali, invece, non lo sono. Mi riferisco ai vocaboli *multicultura* ed *intercultura*.

— La *multicultura* è un elemento specifico di una situazione sociale verificabile; mentre l'*intercultura* è una risposta di natura educativo-relazionale nei confronti della società multi-etnica e multiculturale.<sup>96</sup>

— La *multicultura* è in grado di individuare una categoria sociologica, storica e descrittiva; invece l'*intercultura* risponde a domande di tipo politico, prescrittivo, pedagogico e programmatico.

— La *multicultura* descrive la coesistenza di culture plurime, diverse e parallele su uno stesso territorio ed in uno stesso tempo; l'*intercultura* è connotata dall'intenzione di innescare interazione tra culture le quali, aprendosi vicendevolmente, imparano l'una dall'altra, confrontandosi e mantenendo intatta ognuna la propria identità.<sup>97</sup>

Si evidenzia, pertanto, come nella situazione educativa multiculturale si intenda gettare le basi di un diverso tipo di convivenza. Quest'ultima necessita del riconoscimento dei diritti della persona e del rispetto per le diversità culturali.<sup>98</sup>

Di ciò si fa carico la pedagogia dell'intercultura, la quale promuove la rigenerazione della cultura e consente la piena affermazione del valore della persona e dell'universalità dell'educazione.<sup>99</sup>

Quindi la pedagogia interculturale è caratteristica «qualificante in senso innovativo della [...] pedagogia generale», ossia rappresenta

<sup>95</sup> Ivi, pp. 14–15.

<sup>96</sup> Cfr. A. Negrini, *Il sistema scolastico in prospettiva interculturale*, Emi, Bologna 1998, p. 35.

<sup>97</sup> Cfr. G. Petracchi, *Multiculturalità e didattica*, La Scuola, Brescia 1994, p. 12; inoltre cfr. A. Portera, *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Franco Angeli, Milano 1997.

<sup>98</sup> *Ibid.*

<sup>99</sup> Cfr. S.S. Macchietti, G. Ianni, *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, I.R.R.S.A.E. Toscana, Firenze 1996, p. 11.

un modo nuovo e propositivo dell'educazione. Specialmente per quanto attiene la costruzione dell'identità personale e di quella socio-culturale.<sup>100</sup> La pedagogia da sola non può produrre l'interculturale però può favorire la "rigenerazione" della stessa cultura mettendo a confronto dialogico le civiltà.<sup>101</sup>

In realtà l'alterità necessita di un riferimento preciso in una forma specifica di pedagogia; cosicché la pedagogia dell'interculturale è considerata come la pedagogia propria dell'alterità.

La

pedagogia interculturale è una definizione della pedagogia non racchiusa nelle categorie delle nazioni o delle nazionalità; non come arricchimento di un patrimonio culturale mediante l'aggiunta di un altro (biculturalità); non come sostituzione di una forma di pensiero attraverso un'altra (assimilazione); e neanche come *Nebeneinander* (accostamento) di nazionalità (come il principio della multiculturalità).<sup>102</sup>

Di fatto questo è quanto è avvenuto negli anni Settanta con l'introduzione del "bilinguismo" nelle scuole. Tale scelta è stata dettata dalla necessità del «riconoscimento del valore intrinseco della cultura d'origine». <sup>103</sup> Questo non basta ma, certamente, è un primo passo per affrontare in maniera più incisiva il problema interculturale.

Infatti, soltanto dal confronto tra le culture potrà nascere quel sentimento di condivisione base delle relazioni interculturali e pedagogiche.

Inoltre, «non esiste una pedagogia senza norma, giacché la pedagogia è una "costruzione umana", rivolta all'uomo che si riferisce ad una cultura». <sup>104</sup> Quindi la pedagogia è uno strumento nelle mani dell'uomo il quale ha la grande responsabilità di utilizzarla al meglio mettendola al servizio della società e della comunità umana.

Oggi non si affronta il discorso pedagogico-educativo avulso dalla persona da formare. Perciò quando si parla dell'educazione lo si fa sempre riferendosi ad un soggetto da educare. Soggetto inteso nel dispiegarsi di tutta la vita. Espressione esemplificativa di quanto ciò sia possibile è fornito dalla pedagogia permanente.

---

<sup>100</sup> C. Nanni, *Pedagogia interculturale: su che basi ed in che senso?*, in Aa.Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, cit., p. 227.

<sup>101</sup> Cfr. M. Manno, *La pedagogia interculturale e i problemi dell'integrazione*, in Aa.Vv. *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, cit., pp. 188 e segg.

<sup>102</sup> L. Secco, *op. cit.*, p. 8.

<sup>103</sup> P. Dusi, *op. cit.*, p. 158.

<sup>104</sup> L. Secco, *op. cit.*, p. 9.



Quindi l'obiettivo fondamentale di un qualsiasi processo educativo è quello di seguire, per tutto l'arco dell'esistenza umana, il soggetto da formare. Inoltre, l'educatore deve permettere all'educando di saper individuare strategie idonee per adattarsi a nuovi ambienti ed a nuove circostanze. Pertanto, la pedagogia generale si dirama sia nella pedagogia permanente sia nel settore di ricerca della pedagogia sociale. Con quest'ultima la pedagogia e, perciò, la società intendono far presente l'importanza del «contesto umano per la vita e la formazione di qualsiasi uomo in qualsiasi momento». <sup>105</sup> Quindi l'uomo ha bisogno di contestualizzare se stesso, di rapportarsi agli altri, di relazionarsi con sé e con gli altri, di cooperare attivamente, fattivamente, consapevolmente con gli altri nelle azioni (educative) quotidiane. Insomma l'uomo ha bisogno di essere reciprocamente consapevole di sé e dell'alterità.

«Solo così si realizza di fatto quella reciprocità dialettica nella funzione educante [...] che non può più ammettere una differenziazione dei soggetti in privilegiati e svantaggiati per diritto». <sup>106</sup>

Un esempio di ciò è la L. 104 del 5 febbraio 1992, frutto di attenta e prolungata riflessione la quale ha espresso, in maniera inequivocabile, quanto gli svantaggi debbano essere affrontati perché sempre riferiti ad esseri umani. Tuttavia trattare pedagogicamente le difficoltà di soggetti emarginati o in svantaggio può costituire una sintesi di problemi, poiché «comporta un impegno non indifferente per accelerare gli stessi processi di crescita e di apprendimento, utilizzando nuove tecniche e rispettando al tempo stesso i ritmi e le preferenze del soggetto». <sup>107</sup> Già, perché è importante rispettare il *ritmo (lento) di apprendimento* della persona in crescita così come è importante, per il percorso educativo singolo, *rispettare le inclinazioni* dell'educando. Questi principi pedagogici (elementari) sono accolti da tutte le maggiori teorie educative. Basti pensare a Comenio, Froebel, Rousseau, Pestalozzi e, poi, da Montessori e R. e C. Agazzi, fino ad oggi.

Uno dei principali obiettivi del processo educativo è rappresentato dal favorire l'affermazione dell'uomo attraverso la cooperazione tra gli uomini, puntando alla "formazione completa e armonica dell'educando"; <sup>108</sup> quindi alla formazione dell'uomo integrale.

Pertanto

---

<sup>105</sup> B. Bellerate *et al.*, *op. cit.*, p. 619.

<sup>106</sup> *Ibid.*

<sup>107</sup> *Ivi*, p. 620.

<sup>108</sup> Cfr. G. Giugni, *op. cit.*

non solo lo sviluppo [...] ma anche, più concretamente, la capacità di collaborazione e di lavoro con gli altri, e l'imparare a essere, oltretutto a sapere, traducendo in atteggiamenti e operatività personale quanto si è appreso da altri, ricordando però che vale più l'esistenza che la professione, nonostante la rivalutazione della professionalità, al di là di ogni visione utilitaristica o puramente efficientistica.<sup>109</sup>

Si avverte, quindi, la necessità dell'impegno, da parte della pedagogia generale, di descrivere e delineare concretamente gli ambiti epistemologici delle sue "ramificazioni". Questo nel tentativo di continuare ad essere la coordinatrice degli spazi di ricerca scientifica di natura educativa e pedagogica. La pedagogia, in caso contrario, rischia di ridursi a semplice teoria, poco più che descrittiva, del bisogno di crescita e formazione dell'uomo. Bisogna certamente studiare e ricercare dalla disciplina pedagogica ma all'interno di attività creativo-educative fondate sulla ricerca-azione.

---

<sup>109</sup> B. Bellerate *et al.*, *op. cit.*, p. 620.

## Capitolo secondo

### La pedagogia dell'intercultura

Gli spostamenti anche repentini in realtà geografiche diverse ed internazionalizzate, l'informazione e la comunicazione globale hanno annullato quell'unità tra cultura, lingua, religione e territorio, esistente fino a pochi anni fa. Inoltre è andato sempre più affermandosi il principio dell'interdipendenza, posto ormai su scala mondiale in vari settori ed ambiti in cui si svolge la vita sociale dell'uomo.

Allo stato attuale ci troviamo a vivere un momento significativo nel percorso storico dell'umanità. Infatti, da un lato sorgono inquietudini e preoccupazioni per l'elevato grado di problematicità proposto dalla società complessa; dall'altro è favorito un assetto mondiale più integrato e compartecipato.

Quanto sta avvenendo, perciò, provoca situazioni incresciose e difficili da gestire. Un esempio di quanto detto è il riassetto geopolitico dell'area balcanica la quale, per l'Europa, costituisce un territorio con situazioni difficili da controllare. Le conseguenze si traducono in tensioni sociali, squilibri o scossoni economici. A questo si aggiungono le difficoltà di inserimento per chi arriva nel nostro Paese e di accettazione dell'altro per gli autoctoni con le relative ripercussioni, in termini negativi, sulla comunicazione, sulla comprensione nonché sulla tolleranza ed accettazione reciproca. «Da più parti si afferma che le crisi della società sono dovute alle crisi culturali, all'incapacità di rispondere alle rapide trasformazioni economiche e politiche e alle pressioni provenienti dai popoli che si battono per liberarsi dai gioghi dei potenti e per promuovere nuove condizioni di sviluppo.»<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia 2000, p. 13.

Così quegli uomini, quei popoli, tentano di migrare verso terre e Paesi più sviluppati. Ciò nella speranza di poter vivere in maniera dignitosa e di dare un futuro certo ai propri figli.

Va precisato che il fenomeno migratorio non è tipico del nostro tempo. In verità, «la spinta alla mobilità ha sollecitato l'uomo a dirigersi verso territori sempre nuovi, a diffondersi e a occupare l'intero globo lungo un viaggio durato migliaia di anni. Cultura e migrazione costituiscono, del resto, un binomio inscindibile, che ha contraddistinto la storia della specie umana». <sup>2</sup> Necessariamente, pertanto, la riconciliazione dell'uomo verso l'altro uomo deve passare attraverso la formazione culturale.

#### a) *Il fenomeno migratorio*

In passato il fenomeno migratorio è divenuto estremamente evidente con l'inizio dell'espansionismo dell'Europa verso terre inesplorate. Ciò a partire dal famoso viaggio di C. Colombo alla scoperta delle Indie, (*alias* delle Americhe). A questa prima conquista ne seguirono altre con relativi ampliamenti geografici e la presa in carico, da parte dell'Europa, di territori da colonizzare e da “civilizzare”. È

con l'età moderna e contemporanea, quindi, che le migrazioni in partenza dall'Europa hanno assunto un'imponenza senza precedenti, anche grazie a più favorevoli prospettive di lavoro, a mezzi di trasporto più sicuri, alla presenza di colonie europee nei luoghi di destinazione [...] La “conquista” del pianeta da parte della civile Europa continuò per tutto l'Ottocento a ritmo serrato. <sup>3</sup>

Si ebbero, così, “duplicati” dell'Europa in Paesi e Continenti diversi, dominando e rendendo addirittura schiavi gli indigeni. Nel XX secolo, invece, si ha l'inversione di tendenza: non più la migrazione dall'Europa verso altre terre ma l'inverso, ossia da altre terre verso l'Europa.

Allo stesso modo, a partire dalla seconda metà del XX secolo, i flussi migratori si svolgono non più dal Nord verso il Sud del mondo ma dal Sud verso il Nord. La conseguenza di quanto detto si manifesta con la trasformazione dell'Europa in un “luogo di accoglienza”, che pertanto è chiamato ad affrontare un altro problema con-

---

<sup>2</sup> P. Dusi, *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 8.

<sup>3</sup> Ivi, p. 10.

cernente la convivenza della multiculturalità.<sup>4</sup> Infatti, la maggiore preoccupazione della società complessa è quella di riuscire almeno nella convivenza pacifica dei popoli. Inoltre si «auspica la trasformazione dell'Occidente da “luogo d'accoglienza” a “cultura” dell'accoglienza».<sup>5</sup> Ciò anche se la comunità umana del globale mostra seria difficoltà nel districarsi tra i tanti stimoli culturali, o pseudo-culturali, derivanti dalla complessità sociale. Questa, infatti, è in perenne evoluzione.<sup>6</sup> Tutto ciò, svolgendosi velocemente, crea impossibilità di dialogo non solo tra le culture ma anche tra i singoli soggetti e la società. Cosicché il cambiamento sociale riferito all'immigrato «alimenta i sentimenti di insicurezza e angoscia sociale già attivi nel contesto moderno».<sup>7</sup> Paradossalmente, perciò, aumentano le contraddizioni nella società la quale rende possibile il miglioramento sociale dei “diversi” in quanto “stranieri”.<sup>8</sup>

Tutto questo dipende, credo, dal condizionamento di una visione etnocentrica delle culture anziché da una visione paritaria. Ciò, a mio avviso, ha alimentato un sentimento di superiorità nei confronti di chi è portatore di messaggi socio-culturali diversi e vuol essere accolto ed accettato. In questo modo, però, si complica il dialogo e lo scambio tra le culture.

Queste ultime sono state fondate sia sull'omologazione (da intendere come fattore interno) sia sulla diversità (interpretabile come fattore esterno). Pertanto, in presenza di una società multiculturale o pluriethnica, le culture sono chiamate ad assorbire il concetto di diversità come base per la possibile soluzione dei conflitti nonché per la promozione dell'integrazione.

Perciò è da segnalare l'importanza di un'educazione all'intercultura capace di considerare l'alterità non come portatrice di semplice diversità culturale, bensì come «pluralità di soggetti, di uomini-fini che, servendosi del patrimonio culturale acquisito, si aprono verso altri sistemi culturali, ritrovano nell'altro il sentimento fondamentale dell'essere e apprezzano il diverso come sistema di valori, come una delle articolazioni o modalità dell'essere».<sup>9</sup>

---

<sup>4</sup> Ivi, pp. 13–14.

<sup>5</sup> *Ibid.*

<sup>6</sup> Ivi, p. 21.

<sup>7</sup> Ivi, p. 27.

<sup>8</sup> Cfr. A. Melucci, *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1991.

<sup>9</sup> F. Rizzi, *op. cit.*, p. 14.

## II.1 Le origini della pedagogia interculturale

All'inizio degli anni Settanta l'Europa si trova ad affrontare un cospicuo fenomeno di flussi migratori.

Probabilmente questo fatto è dovuto alla scia del *boom* economico del decennio precedente. Così ha avuto inizio, in ambito pedagogico, la preoccupazione interculturale.<sup>10</sup>

La prospettiva dell'intercultura probabilmente nasce nell'ambito delle *pedagogie compensative* utilizzate per recuperare gli svantaggi socio-culturali di soggetti *deboli* rispetto alla cosiddetta normalità. Ricupero svolto attraverso programmi più individualizzati.<sup>11</sup>

Contemporaneamente a questo indirizzo si fa avanti un'altra concezione, quella dell'*orientamento relativistico*, con la quale si riconosce pari dignità alle culture coesistenti in una stessa società. Perciò ogni cultura è vista come fondata su strutture relazionali, codici etici, estetici, sull'apprendimento e tutto quanto è peculiare, funzionale e specifico al contesto (sociale) in cui questi elementi sono stati elaborati e prodotti.<sup>12</sup>

Pertanto, la possibilità di poter emergere, socialmente o scolasticamente, da parte di un soggetto *appartenente* ad un gruppo minoritario sono ridotte al minimo. Anzi, le minoranze etniche sono spesso coinvolte in fenomeni come l'insuccesso nell'apprendimento, l'abbandono e la mortalità scolastica. Certamente, in maniera negativa giocano anche i fattori riguardanti le carenze e le debolezze legate all'ambiente di origine o all'impossibilità di far fronte a richieste provenienti da una cultura (quella autoctona) distante dalla cultura del soggetto alloctono.<sup>13</sup>

Questo approccio si compie individuando i simboli e le copiose parti (quelle più semplici) della cultura in genere. Le manifestazioni e le presentazioni di altre culture sono molte, anche se proposte attraverso oggetti. Questi, infatti, invece di far avvicinare e capire il senso dell'altra cultura, possono rendere negativa ed avulsa dalla realtà il significato degli stessi oggetti.<sup>14</sup>

Certo i Governi dell'Europa hanno denunciato difficoltà nell'adeguare i sistemi formativi nonché la formazione stessa degli insegnanti

<sup>10</sup> Cfr. F. Poletti (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 118.

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> *Ivi*, pp. 141-142.

<sup>14</sup> Cfr. A. Perotti, *La via obbligata dell'interculturalità*, Emi, Bologna 1996, p. 19.

all'incontro con la multiculturalità.<sup>15</sup> Così alla fine degli anni Settanta diventa indispensabile ed improcrastinabile fondare e soprattutto riflettere teoreticamente e sistematicamente sull'azione educativa interculturale.<sup>16</sup> In questa fase si passa dall'educazione interculturale alla pedagogia dell'intercultura tendente ad una propria connotazione, ad una propria epistemologia e metodologia.<sup>17</sup>

Questo dibattito, sull'opportunità di fondare una vera e propria pedagogia dell'intercultura, è sempre più necessario per favorire il passaggio dalla cultura "dell'indifferenza" per la diversità alla cultura "delle differenze".

D'altra parte nessuno è uguale all'altro e, senza dubbio, ognuno è diverso dall'altro. Il nuovo, il diverso, non è una minaccia ma fonte di crescita culturale. Quindi educare all'intercultura vuol dire promuovere il riavvicinamento dialogico tra persone appartenenti a culture diverse. Ciò anche perché i valori non sono tutti riscontrabili all'interno di una singola cultura. Anzi, a mio parere, proprio questa caratteristica fa dei valori i fiduciari della possibile integrazione culturale dell'uomo. Per rendere praticabile tale obiettivo bisogna impegnarsi prima di tutto nell'educazione del singolo, del piccolo gruppo, del gruppo meno ristretto e così fino a giungere ad un'educazione globale dell'umanità.

L'educazione interculturale, perciò, è una risposta ai bisogni emergenti della società complessa. Inoltre, la pedagogia interculturale deve essere basata sul raffronto dialogico di pensieri, concetti e preconcetti.<sup>18</sup> Questo confronto è fortemente giustificato dalla relazione dell'oggetto di studio della pedagogia interculturale essendo, essa, libera da costrizioni geografiche. Infatti è possibile considerare la pedagogia interculturale come settore principe dell'intera pedagogia poiché non solo si riferisce ad ogni uomo senza alcuna limitazione ma si propone nel rispetto della persona universalmente intesa.<sup>19</sup>

In realtà ogni singolo uomo possiede un proprio patrimonio culturale ed è in grado di produrre cultura adeguata alle proprie peculiari aspettative. Pertanto, nel percorso di un'educazione interculturale, tra gli obiettivi da raggiungere ci sarà quello di consentire ad ogni soggetto di sostenere la propria cultura. Da questo tipo di obiet-

---

<sup>15</sup> Cfr. F. Poletti (a cura di), *op. cit.*, p. 119.

<sup>16</sup> *Ibid.*

<sup>17</sup> *Ibid.*

<sup>18</sup> Cfr. A. Portera, *Riflessioni metodologico-didattiche sulla pedagogia interculturale*, in Aa.Vv., *Cultura, ricerca e formazione pedagogica*, Atti del Convegno SIPED, Laterza, Bari 1996, pp. 357 ss.

<sup>19</sup> *Ibid.*

tivo l'uomo ricava consapevolezza del significato della propria cultura. Consapevolezza capace di consentire il riconoscimento della diversità e della complementarità dei singoli patrimoni culturali. Perciò coltivare già dalla primissima infanzia la coscienza dell'identità culturale è di fondamentale importanza nel processo educativo interculturale di ognuno.

Tutto questo trova riscontro nella corrente di pensiero del personalismo pedagogico, la quale sostiene la promozione dell'autonomia e della libertà della persona, della comunicazione, della collaborazione, della solidarietà, dell'accoglienza, dell'adesione e della condivisione tra gli uomini. «La persona è critica vivente [...] Essa infatti, diversamente dal mero individuo, è essenzialmente apertura agli altri.»<sup>20</sup> Pertanto lasciando "indossare" quest'ottica alla società complessa, con le numerose nuove esigenze in essa presenti, relative in particolare alla qualità della vita, si potrebbe affermare che «ricostruire la società a partire dalla persona esigerà di pensare questa come una "comunità di persone", subordinando alla persona e alla sua dignità sia le strutture giuridiche, sia l'esercizio del potere».<sup>21</sup> Quindi una concezione basata sul rispetto intenso ed indubbio dell'uomo. Dunque «la persona non è un oggetto, sia pure il più meraviglioso oggetto del mondo, che noi conosceremmo come gli altri oggetti, dal di fuori: essa è l'unica realtà che ci sia dato di conoscere e, in pari tempo, di costruire dall'interno».<sup>22</sup> Tale costruzione interiore è comprensiva dell'educazione. Questa deve iniziare dalla primissima infanzia con la conquista della coscienza dell'identità culturale. Ciò per riuscire ad essere consapevoli del significato della propria cultura.

Questo percorso è compiuto da ogni essere umano. Quindi dalla coscienza della personale identità culturale trae origine lo scontro/incontro con la coscienza della peculiare identità altrui. Cosicché dalla diversità si origina l'unità e viceversa. Infatti, nel corso del processo di crescita, consapevole della propria identità culturale, il soggetto riconosce nell'alterità lo svolgersi del medesimo percorso. Tuttavia questo processo appare come differente poiché ogni persona è singolare nella sua manifestazione. Invece, in ognuno il processo di crescita è diverso perché personale è il modo di rendere consapevole la propria identità culturale; mentre è uguale, in astratto, il procedi-

---

<sup>20</sup> B. Bellerate et al., *Filosofia e pedagogia. Profilo storico e analisi delle istituzioni educative*, SEI, Torino 1996, p. 445.

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> E. Mounier, *Il personalismo*, in B. Bellerate et al., *op. cit.*, p. 447.



mento evolutivo da compiere. Cosicché nell'unità del processo di crescita si è diversi e nella diversità dello stesso si è uniti. Da ciò il discorso diventa più ampio poiché *l'unità nella diversità* deve necessariamente produrre l'elevazione delle interdipendenze oggettive per giungere a livelli di consapevolezza accettabili.

Questo obiettivo si potrà raggiungere attraverso la formazione di una consapevolezza e di una coscienza cosmico-planetary. Tale coscienza sarà sensibile all'apertura verso questo *nuovo valore* con impegno costante, assiduo e condiviso mirante alla formazione di una nuova mentalità: il *NOI condiviso* di cui parla G. Mollo.<sup>23</sup>

Certamente è innegabile il ruolo dell'educazione nel favorire questo processo sociale. Inoltre, quando si parla di integrazione della diversità ci si riferisce a persone quindi ad esseri umani integralmente intesi. La pedagogia gioca, pertanto, un ruolo importante poiché deve formulare principi tali da diffondere il valore formativo e sociale dell'interculturalità. Infatti, la pedagogia si pone come sollecitazione per una concezione *dinamica* delle culture in genere ed in particolare di quelle delle alterità. Da ciò nasce un'apertura verso la *reciprocità* delle culture le quali "apprendono" l'una dall'altra. In sostanza si facilita, negli uomini e *scambievolmente*, l'evoluzione delle rispettive *differenze culturali*. Pertanto l'interculturalità, oltre a possedere connotazioni pedagogiche, assume anche caratteristiche progettuali, politiche ed economiche. Attualmente questo nuovo millennio si sta aprendo con la consapevolezza acquisita della necessità e del bisogno di un fattivo e concreto impegno interculturale nell'educazione. Si tratta di un modo diverso di proporre e di pensare l'educazione. Ciò sulla scorta di una visione rinnovata della pedagogia tendente alla formazione di una nuova identità socio-culturale dell'uomo. «Uomo come soggetto autonomo, libero e responsabile; uomo come tensione e impegno storico. Uomo che non può ridursi solo alla dimensione della propria identità culturale, ma uomo integrale che coniuga nel vissuto storico l'espansione della libertà con la continua ricerca della verità.»<sup>24</sup>

#### a) *Educazione interculturale: impegno primario*

L'educazione interculturale non è solo incentrata sulle problematiche inerenti al fenomeno dell'immigrazione ma si costituisce come un nuovo elemento da analizzare nell'intero discorso peda-

<sup>23</sup> Cfr. G. Mollo, *La conquista della coscienza*, Morlacchi, Perugia 2000.

<sup>24</sup> F. Rizzi, *op. cit.*, pp. 13-14.

gogico e, perciò, come primo fra gli impegni educativi del mondo contemporaneo.<sup>25</sup>

Secondo F. Rizzi l'elemento

interculturale è rapporto e sintesi. Rapporto fra persone portatrici di culture diverse, fra sistemi sociali ed economici, e sintesi come condivisione del patrimonio delle conoscenze, della tecnica e del sapere, come alleanza fra persone, enti, associazioni che lavorano per il progetto politico di una società nella quale ciascuno si senta membro, al tempo stesso, di comunità locale e nazionale, legato strutturalmente e indissolubilmente alla grande famiglia dell'umanità.<sup>26</sup>

Infatti, solo attraverso «un approccio dinamico e complementare dei rapporti dello stato con la società civile»<sup>27</sup> si possono ottenere risultati in grado di produrre cooperazione ed interscambio tra diverse etnie.

Al di là delle singole volontà, l'epoca dei regionalismi e dei nazionalismi sembra essere superata anche se, a volte, si manifestano forme di localismo etnico con il rischio di una chiusura in una sorta di casta etnica nella quale nessun *altro* può entrare a far parte.<sup>28</sup>

Questo è il rischio rappresentato dallo sviluppo delle identità collettive etniche capace di manifestarsi nell'intolleranza. Quindi, nell'uomo, sembra elevata l'incapacità o l'impossibilità di "sopportare" qualcosa o qualcuno. Il richiamo etnico, infatti, si manifesta con il sentimento dell'appartenenza nazionale collegato naturalmente alla territorialità. Pertanto *l'altro* è sentito come diverso e, perciò, considerato un invasore.<sup>29</sup>

## II.2 terminologia e significati dell'intercultura

Il prefisso *inter*, nel vocabolo intercultura, indica una relazione, uno scambio, uno "scontro", un insieme di flussi dinamici nell'incontro fra le diverse culture culminante nei nuovi insiemi culturali.<sup>30</sup> Inoltre *inter* non indica compresenza o semplice conviven-

---

<sup>25</sup> Cfr. L. Secco, *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, in Aa.Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Atti del XXX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1992.

<sup>26</sup> F. Rizzi, *op. cit.*, p. 15.

<sup>27</sup> A. Perotti, *Prefazione* a F. Rizzi, *op. cit.*, p. 5.

<sup>28</sup> Cfr. U. Fabietti, *L'identità etnica. Storia di un concetto equivoco*, Carocci, Roma 2003.

<sup>29</sup> *Ibid.*

<sup>30</sup> Cfr. F. Rizzi, *op. cit.*

za, causale mescolanza o confusione di culture. Questo termine è rappresentativo di sintesi vivace, nuova e conciliante gli elementi diversi presenti in una società. Dal canto suo la pedagogia «interculturale è impegno educativo per l'uomo che collega, che compone, che congiunge nella concretezza della storia i dati fondamentali dell'universalità spirituale, i tratti individuali e le connotazioni antropologico-culturali e sociali». <sup>31</sup>

A detta di F. Rizzi la pedagogia interculturale raggruppa in sé alcuni originari componenti quali «l'integrazione della complessità (*pedagogia sistemica*); il superamento delle contraddizioni e la presa in carico delle differenze inconciliabili (*pedagogia paradossale*); la promozione di spazi di sperimentazione delle dinamiche di creazione e ricreazione dei codici culturali (*pedagogia transizionale*)». <sup>32</sup> Ciò al fine di ottenere l'approvazione delle reazioni dialogiche purché fini comuni dell'umanità. <sup>33</sup>

Perciò, avvicinarsi alla problematica interculturale

richiede uno sforzo di decentramento dagli schemi abituali di rappresentazione e di distacco dall'attualità che rischia, con le sue intermittenze, di assorbire il diverso nell'uniforme. Si tratta di "distacco" temporale o ricorso alla storia, di distacco spaziale o ricorso all'etnologia e di distacco simbolico o tentativo di cambiamento provvisorio di codice culturale. <sup>34</sup>

In questo modo, allora, è possibile percepire i codici culturali degli altri. Pertanto la pedagogia interculturale, oltre a porre le diverse culture l'una accanto all'altra, intende creare scambi reciproci tra le stesse. Realizzandosi, così, l'affermazione dei diritti dell'uomo, nonché del diritto alla differenza, per giungere all'integrazione tra gli uomini tutti. Si comprende che un discorso è interculturale se inizia dall'analisi dell'ambito pluriculturale o multiculturale e passa attraverso l'"intracultura" (indicante l'elemento culturale interno alla cultura stessa), per giungere, finalmente, all'intercultura (rilevante la comunanza e la reciprocità delle culture). Con il termine *intracultura* intendo indicare l'elemento interno di mediazione fra l'inizio del rapporto tra le culture e l'integrazione delle stesse.

---

<sup>31</sup> F. Rizzi, *op. cit.*, p. 56.

<sup>32</sup> *Ibid.*

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> *Ivi*, p. 56.

a) *L'identità culturale e l'identità etnica*

Nell'ambito dell'interculturalità sono utilizzate altre terminologie e significati particolari.

I significati di termini come “razza” o “etnia” sembra siano stati sostituiti dal concetto di *identità culturale*.<sup>35</sup> Infatti il termine *razza* si riferisce ad un insieme di individui portatori delle stesse formule genetiche riferibili ad alcuni caratteri fisici quali il colore della pelle, la statura, la struttura del corpo, tutte quelle caratteristiche, cioè, in grado, nel tempo, di modificarsi o addirittura scomparire. Perciò la distinzione della *razza* è possibile solo in base a caratteristiche fisiche, le quali non hanno alcuna conseguenza sulle capacità organizzative, sociali e intellettuali di un gruppo di persone.<sup>36</sup>

Per quanto riguarda, invece, il concetto di *etnia*, non è facile giungere subito alla definizione. Tanto per cominciare, i correlati ideali dell'*etnia* quali popolo, civiltà, cultura, sono già abbastanza complessi da spiegare. Così soprattutto se, per un verso, l'*etnia* si configura come il risultato di uno sviluppo di una cultura specifica nell'ambito di un ambiente geografico al termine di un processo storico. In ogni caso, però, tutti i gruppi di persone si autoattribuiscono la definizione di gruppo etnico. Questo non solo storicamente ma anche in relazione agli elementi fisico-biologici comuni evidenti nei tratti somatici del gruppo.<sup>37</sup>

Inoltre, c'è il peso delle vicende passate utili alla costruzione della memoria storica, alla quale ogni identità etnica fa riferimento. Sono queste vicende a qualificare e determinare il *noi* rispetto agli *altri*, classificabili e classificati come *nemici*, *diversi*, *inferiori* a seconda dei contesti.<sup>38</sup> Perché si formi la memoria collettiva devono essere presenti gli avvenimenti storici, le ricostruzioni, le razionalizzazioni successive e le esperienze del passato. Questo per dare senso alla diffidenza ed all'ostilità del presente nei confronti del *nemico* di turno.<sup>39</sup> Così, avendo individuato l'assimilazione di identità ed etnia nelle caratteristiche soprattutto somatiche, inizia quel processo di categorizzazione capace di permettere, attraverso meccanismi proiettivi, di etichettare e di considerare una persona come nemica perché rientra in categorie di pensiero consolidate e rigide.

---

<sup>35</sup> Cfr. M.T. Moscato, *Identità, Etnia, Cultura*, cit.

<sup>36</sup> Cfr. U. Fabietti, *op. cit.*

<sup>37</sup> Cfr. M.T. Moscato, *op. cit.*; inoltre cfr. U. Fabietti, *op. cit.*

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> *Ibid.*

Anche le confessioni religiose sono elemento di distinzione etnica più o meno evidente. Infatti, appartenere e/o professare una confessione religiosa permette di denotare la propria identità etnica sia pure come esigenza spirituale.<sup>40</sup>

Questa identità etnica è connotata in funzione dell'identità religiosa e, di conseguenza, ritenuta *positiva* rispetto a quella del gruppo contrapposto, la quale, ovviamente, sarà considerata come *negativa*. Un esempio di ciò è il rapporto tra Musulmani e Cristiani.<sup>41</sup>

L'insieme di identità etnica e di identità religiosa è trasmessa come eredità sociale e questo insieme corrisponde alla cultura propria del gruppo. Questa è la cultura trasmessa alle giovani generazioni per mezzo del rapporto sociale, del linguaggio verbale, del linguaggio non verbale, degli usi e dei costumi, ecc.<sup>42</sup>

Antropologicamente la cultura è la manifestazione dell'insieme di tutti i comportamenti consci ed inconsci, nonché di tutte le forme di creazione umana, di tutte le rappresentazioni mentali, soggettive e di gruppo.

Così ogni cultura è riconoscibile, ovunque, con i suoi particolari costumi. Quindi la cultura diventa un vero e proprio sistema di vita e ne fanno parte non solo la religione, la morale, il diritto, il sapere scientifico e l'arte, ma qualsiasi peculiarità acquisita socialmente.<sup>43</sup>

Accanto ai vocaboli fin qui analizzati, si sono poi sviluppati sia il termine di *monocultura*, con il quale si indica l'esclusività di una sola cultura, sia quello di *pluricultura* o *multicultura*, riferito alle diverse culture presenti in uno stesso territorio, ma tra loro non necessariamente comunicanti.<sup>44</sup> *Monocultura* e *pluricultura* o *multicultura* sono concetti interessanti per la ricerca pedagogico-educativa, in quanto permettono di conoscere le caratteristiche peculiari delle singole culture e, quindi, gli aspetti descrittivi che ne qualificano l'identità.<sup>45</sup>

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> Cfr. S.S. Macchietti, G. Ianni, *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, I.R.R.S.A.E. Toscana, Firenze 1996.

<sup>43</sup> Cfr. U. Fabietti, *op. cit.*; inoltre cfr. B. Rossi, *Identità e differenza*, La Scuola, Brescia 1994.

<sup>44</sup> Cfr. L. Secco, *Intercultura*, in «Scuola Italiana Moderna», 2, 1999.

<sup>45</sup> *Ibid.*

### II.3 Dall'identità alla diversità personale e culturale

Il termine *identità* rappresenta un concetto chiave nella pedagogia interculturale. Pertanto, la sua corretta comprensione risulta determinante per le scelte pedagogiche e metodologiche necessarie al fine di promuovere situazioni interculturali.<sup>46</sup>

L'*identità personale*, invece, si può definire come un *qualcosa* di circoscritto, dinamico ed intrapsichico. Di fatto questo è la matrice attiva dell'integrazione funzionale dell'esistenza psichica. Quindi in ogni momento della vita questo *qualcosa* rappresenta l'essenza degli orientamenti e degli atteggiamenti, dei comportamenti, delle motivazioni e delle condotte nei confronti della realtà.<sup>47</sup>

Se da una parte l'identità è un elemento stabile, costante e garante dell'unità psichica interiore, dall'altra è elemento di discriminazione vantaggiosa per nuove esperienze. Inoltre, l'identità costituisce il *quid* attraverso il quale si riorganizza la memoria.<sup>48</sup> Perciò, pur dovendo registrare nel corso dell'età evolutiva cambiamenti relativi all'identità personale, alcuni aspetti rimangono stabili nel tempo.

Questi aspetti sono quelli fisici, psicologici, morali, sociali, giuridici e culturali. I suddetti elementi incarnano il connotato basilare dell'identità permettendo alla persona l'autoriconoscimento.<sup>49</sup>

Infatti, lo sviluppo dell'identità dell'Io rispecchia i ritmi evolutivi del soggetto in un divenire dinamico, continuo, costante, anche se, come ricorda Erikson, in coincidenza dell'inizio dell'età adulta c'è un periodo in cui l'identità ha una relativa stabilità perché sufficientemente flessibile all'adattamento nei confronti della nuova condizione di adulto.<sup>50</sup> Tuttavia è necessario il manifestarsi di questo passaggio per dar luogo ad esiti di consolidamento dell'Io. Nel corso di questo transito e crescita per il conseguimento del rinvigorimento ci si imbatte nell'ambiente culturale esterno con difficoltà perché, esso, è articolato e complesso. Tale circostanza necessita di mediatori adulti. Infatti il minore proprio tra costoro individuerà colui il quale rappresenterà il proprio modello di comportamento da imitare.

Il processo di costruzione dell'identità si compone dell'elemento individuale e di quello sociale. Infatti, il soggetto elabora la propria identità differenziandosi dagli altri. Così costruisce la propria diver-

---

<sup>46</sup> Cfr. M.T. Moscato, *op. cit.*

<sup>47</sup> Cfr. E.H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, trad. it., Armando, Roma 1999.

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> Cfr. B. Rossi, *Identità e differenza*, La Scuola, Brescia 1994, p. 38.

<sup>50</sup> Cfr. E. H. Erikson, *op. cit.*

sità e mantiene una continuità con se stesso cercando, negli altri, il riconoscimento. Perciò, l'identità ed il bisogno del riconoscimento della propria identità da parte dell'alterità si forma dal continuo confronto tra uguaglianza e diversità, tra le proprie esperienze (*vissute in prima persona*), le esperienze altrui (*vissute da altri*), ed i condizionamenti provenienti dall'ambiente sociale.

Lo studio di queste conoscenze, anche se qui solo accennate, risulta indispensabile per il lavoro metodologico dell'insegnante il quale è, tra i modelli comportamentali in rapporto con i minori, uno dei prediletti.

Pertanto, se il consolidamento dell'identità rappresenta un obiettivo di maturazione psicologica per la persona in crescita, il percorso, in tal senso, sarà progressivo ossia si passerà dal *porre le basi dell'identità personale* al *consolidamento della costruzione dell'identità personale* per giungere alla definizione ed alla *costruzione completa dell'identità personale*. Tutto ciò parallelamente alla costruzione dell'intera personalità del singolo soggetto.

Quindi gli insegnanti, i genitori e gli educatori in genere devono sempre ricordare di avere di fronte persone con l'identità in sviluppo. Ancora, cioè, bisognose di ulteriori processi di identificazione in funzione di specifici bisogni maturativi.<sup>51</sup>

M.T. Moscato, per esempio, ha messo in luce come gli insegnanti, trovandosi di fronte alla multiculturalità dovuta ai flussi migratori, abbiano dovuto confrontarsi e prendere atto dell'importanza del ruolo delle identità degli alunni.<sup>52</sup> Per cui non ci si trova più soltanto di fronte alla semplice *identità*, già difficile da analizzare, ma anche di fronte all'*identità culturale*. Infatti ogni persona, composta di fattori evolutivi interni, esterni, familiari e sociali, nella sua storia, sente di avere un'*identità* la quale diventa, crescendo, *identità personale*.<sup>53</sup> Questa, a sua volta, evolvendosi elabora l'*appartenenza* ad un nucleo familiare, ad un ambiente scolastico e ad un ambiente sociale.

Ognuno di noi, credo, per capire chi sente di essere, prova il bisogno di identificarsi, quindi, di appartenere ad un gruppo, ad un "NOI".

Cosicché, in seguito alla nascita del sentimento di appartenenza si manifesta una cultura ad esso corrispondente. Questa, se non è fondata sul valore dell'essere della persona produce apparenza ed incarna un modello di vita essenzialmente composto di esteriorità e

---

<sup>51</sup> Cfr. M.T. Moscato, *op. cit.*

<sup>52</sup> *Ibid.*

<sup>53</sup> Cfr. B. Rossi, *op. cit.*

consumismo. Se, invece, il sentimento di appartenenza si fonda su una cultura basata su valori espansi dallo “spirito vitale della persona”, allora, nell’uomo, si produce *responsabilità e consapevolezza*.<sup>54</sup> Il prendere coscienza, l’essere consapevole della propria identità personale è quello che Mollo chiama *Noi accomunante* nel quale la coscienza interiore si espande nel corso della relazione tra noi e gli altri.<sup>55</sup> Quindi bisogna ampliare la visione delle *cose* e della *cultura* per giungere ad un’evoluzione personale. Questa non può essere di massa bensì soggettiva e raggiungibile attraverso le caratteristiche tipiche della cultura.<sup>56</sup> Quindi nell’espandere la consapevolezza della propria coscienza interiore è l’essenza dell’intercultura. Quest’ultima necessita di considerazioni sull’individualità, sul contesto di vita e sui modelli esistenziali di ognuno. Ciò perché ognuno è diverso dall’altro.<sup>57</sup>

Infatti, i processi mentali di riferimento, di ogni singolo uomo, derivano dalla cultura e dal percorso socializzante della persona all’interno del gruppo di appartenenza. Di conseguenza, l’uomo interpreta e si adegua alla realtà in maniera conforme al proprio gruppo di relazione connotando *l’appartenenza culturale*.

Sottolineare l’importanza del fattore culturale è decisamente positivo poiché da tale elemento derivano gli aspetti sociali e, tra questi, uno dei più importanti è senza dubbio la prospettiva giuridico-normativa, la quale regola diritti e doveri di ognuno. Infatti, quando nasce un contenzioso tra parti, il giurista studia teoricamente la soluzione, confrontandola con la Norma e/o suggerendone nuove forme interpretative e/o modificative.

Quindi, l’affermazione dell’*identità personale* comporta, contemporaneamente, l’affermazione dell’*identità culturale* equivalente all’*identità sociale*.

Parallelamente, il senso di *appartenenza* comporta l’*appartenenza culturale* la quale è congruente con l’*appartenenza sociale*.

Sentirsi di appartenere ad gruppo vuol dire aver assorbito, metabolizzato ed interiorizzato la cultura di quel gruppo. A sua volta, la cultura assorbita condiziona non poco le scelte del soggetto con essa in relazione. Tuttavia è possibile riscontrare comportamenti diversi da quelli dominanti nel gruppo poiché ogni individuo è comunque dotato di ragione, di pensiero, di autonomia e di libertà di

---

<sup>54</sup> Cfr. G. Mollo, *op. cit.*, p. 10.

<sup>55</sup> *Ibid.*

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> *Ibid.*



scelta. Insomma l'uomo possiede una risorsa personale capace di consentirgli di operare opzioni divergenti da quelle del gruppo di appartenenza.<sup>58</sup>

Quindi il ruolo specifico ed importante della cultura d'origine confluisce nell'*identità personale* del soggetto, sia come insieme di esperienze fatte direttamente sia come sprone verso esperienze culturali e sociali nuove.<sup>59</sup>

Infatti il soggetto non esperisce il reale solo attraverso le esperienze familiari ma si inserisce nella società in cui instaura relazioni determinanti la costruzione dell'*identità personale*.<sup>60</sup>

Questa non è caratteristica epistemologica di una sola cultura poiché l'identità personale è in grado di porre a confronto identità culturali diverse.<sup>61</sup>

Comunque il peso della cultura del gruppo di appartenenza agevola l'inserimento del soggetto nell'ambito socio-culturale del medesimo insieme di persone. Questa circostanza è correlata agli interessi ed alle motivazioni di apprendimento dell'individuo.<sup>62</sup>

Quindi una cultura non sempre evolve omogeneamente. Al contrario, e probabilmente in virtù delle risorse personali del singolo soggetto, si produce diversità all'interno di uno stesso gruppo di appartenenza. Ossia, si genera la diversità di risposta in base alle personali risorse ed alle caratteristiche psicologiche individuali.<sup>63</sup> Perciò è importante capire, soprattutto per chi propone educazione, come ogni minore del medesimo gruppo ha assorbito i modelli culturali, i comportamenti e le condotte del gruppo o dell'ambiente di appartenenza.<sup>64</sup> Quindi, come si sarà compreso, non c'è omologazione culturale.<sup>65</sup> Ogni soggetto è a sé stante con una propria *identità personale*, una propria *appartenenza socio-culturale*, una propria *individualità*.

Pertanto la società globale deve tenere presente la *diversità* nei suoi svariati aspetti, per affrontare realmente e concretamente il processo dell'*integrazione*.<sup>66</sup>

<sup>58</sup> Cfr. G. Petracchi, *Multiculturalità e didattica*, La Scuola, Brescia, 1994.

<sup>59</sup> Cfr. E. Erikson, *op. cit.*

<sup>60</sup> Cfr. M.T. Moscato, *op. cit.*

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup> *Ibid.*

<sup>65</sup> Cfr. B. Rossi, *op. cit.*; inoltre cfr. M. Laeng, *L'accordo nel disaccordo*, in «Nuova Secondaria», 15, 1996.

<sup>66</sup> *Ibid.*

Questo discorso, trasferito in campo educativo, porta al riconoscimento dell'importanza dell'approccio metodologico di tipo individuale.<sup>67</sup> In tal modo il fine educativo corrispondente alla *formazione integrale della personalità dell'educando*. Ciò rappresenta il prodotto del rispetto delle abilità manifeste o latenti e delle predisposizioni naturali del soggetto in crescita.

#### II.4 L'acculturazione. Perché?

Nelle società contemporanee è essenziale interpretare tutti gli elementi indicanti il percorso del processo di cambiamento culturale poiché, questo, comprende i modelli culturali di partenza mediati, poi, da contatti, frequentazioni e/o convivenza. Ciò è necessario per capire la trasformazione del predetto cambiamento culturale; in molti casi, assodare se il mutamento di mentalità si è verificato, se è da consolidare o se è completamente assente.

In un periodo così emotivamente coinvolgente come quello vissuto nei momenti di drammatica attesa, visti gli avvenimenti atroci e disumani avvenuti l'11 settembre del 2001, le contraddizioni e le difficoltà che la multiculturalità dovrà affrontare per tramutarsi in vero fenomeno interculturale sono sotto gli occhi di tutti gli osservatori. Infatti, su quanto è accaduto bisogna riflettere a proposito delle problematiche e della distanza culturale, ma certamente anche religiosa, esistente tra e nelle varie culture. Il desiderio di non compiere passi azzardati è naturale. Ciò nel tentativo di non disperdere le proprie energie ed il proprio impegno nei confronti di coloro i quali invece di comprendere l'importanza dell'avvicinamento culturale, disprezzano, di fatto attraverso le azioni di guerra, gli sforzi quotidiani compiuti dalla comunità umana. Penso alle scoperte scientifiche, agli aiuti umanitari, agli aiuti all'infanzia, ai bisognosi di tutto il mondo.

Bisogna meditare a lungo sugli avvenimenti di questi ultimi anni e, cosa più importante, capire i motivi del perché la guerra, per poi essere in grado di suscitare il cambiamento culturale. Probabilmente ci si è preoccupati di favorire l'accoglienza da parte di culture nei confronti di altre culture, ma non ci si è chiesti se tale desiderio fosse reciproco.

Tutto questo ci fa capire ancora di più non solo quanto sia indispensabile e necessario l'avvicinamento delle culture attraverso for-

---

<sup>67</sup> Cfr. D. Ianes, F. Celi, S. Cramerotti, *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Erickson, Trento 2003.

me di multiculturalità ma anche quanto questo processo si debba urgentemente attuare con pratiche didattiche appropriate.

Bisognerà, pertanto, iniziare dall'acculturazione poiché questa comprende gli eventi capaci di manifestarsi quando insieme di persone, portatrici di altre culture, entrano in contatto tra loro e causano cambiamenti nei modelli culturali dei gruppi.<sup>68</sup> Questi incontri tra gruppi, con le relative loro culture, sono resi reali dai comportamenti messi in atto dai singoli componenti dei raggruppamenti. Questi, singolarmente intesi, interpretano il rapporto culturale in cui ognuno è impegnato.<sup>69</sup>

Così, tra due o più culture interagenti si avrà all'inizio un reciproco influsso mentre, in seguito, l'una tenderà a dominare sull'altra. In tal modo si metterà in risalto una cultura dominante distinta da una da acculturare e, parallelamente alle culture, gli individui seguiranno la stessa sorte.<sup>70</sup>

Il processo dell'acculturazione è lungo ed articolato; pertanto, i suoi frutti matureranno solo a lungo termine, cominciando dai singoli individui. Infatti gli uomini assumeranno nuovi comportamenti, condotte, nuovi modi di pensare e di comunicare. Proprio queste dinamiche del processo di acculturazione sono da considerare come decisive per poter progettare e realizzare i processi di insegnamento-apprendimento multiculturale.<sup>71</sup> Chiaramente l'acculturazione si verifica in tutti gli aspetti della vita quotidiana ed in tutte le culture coinvolte nel processo.

Il procedimento dell'acculturazione coinvolge l'intera personalità dell'individuo poiché in questi si attiva un cambiamento culturale comprendente i valori ed i modelli comportamentali diversi da quelli della cultura d'origine. Cosicché, a volte, si causa la perdita di identità con effetti decisamente negativi sulla personalità.<sup>72</sup> La conseguenza ovvia è quella di dover vivere, non per propria scelta, forme di disadattamento capaci di compromettere il processo educativo.

Collegato all'acculturazione c'è il discorso relativo all'assimilazione. Petracchi descrive le diverse modalità del *contatto* tra i gruppi e tra gli individui. Infatti, risulta particolarmente importante la fase del *precontatto*, nella quale prevalgono le difficoltà linguistiche e l'impossibilità di attivare relazioni compiute con gli autoctoni. A

---

<sup>68</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

<sup>69</sup> *Ibid.*

<sup>70</sup> *Ibid.*

<sup>71</sup> *Ibid.*

<sup>72</sup> *Ibid.*

questa segue la fase del *conflitto*, nella quale l'immigrato si trova a vivere un processo di ricostruzione della propria identità, con difficoltà di inserimento. L'ultima fase è quella della *crisi*, nella quale l'immigrato deve giungere ad una scelta da cui derivano risposte diverse con forme di adattamento diversificate.<sup>73</sup>

L'acculturazione, pertanto, provoca cambiamento nei comportamenti i cui fattori sono rappresentati dall'*assimilazione*, dall'*integrazione*, dalla *separazione* e dalla *marginalizzazione*.<sup>74</sup> L'*assimilazione* è favorita dalla società accogliente, la quale appare come società compiuta e, quindi, non ha nulla da apprendere da chi è portatore di diversa cultura. Questa è chiaramente una forma di pregiudizio non in grado di favorire i cambiamenti culturali in alcuno.

L'*assimilazione* si compie cominciando dalla cultura dell'immigrato per passare a quella della realtà ospitante, la quale coincide con la cultura dominante. Questa forma di assimilazione è di tipo psicologico, perché l'immigrato gradatamente si sentirà parte della società accogliente e renderà sempre più flessibile il legame con il proprio gruppo etnico.<sup>75</sup>

Di conseguenza, l'*integrazione* è una forma di acculturazione da intendere come «composizione delle parti in un ordine nel quale l'unità perde rilievo rispetto alle componenti».<sup>76</sup>

Per Lévi-Strauss l'*integrazione* è il «risultato dello scambio tra individui di beni economici e culturali di ogni tipo».<sup>77</sup> Lo scambio comprende il significato di reciprocità per fare emergere la diversità e l'alterità. Per cui l'*integrazione* è un processo mediante il quale l'immigrato si coinvolge nella realtà culturale e sociale della società di accoglienza senza perdere o rifiutare la cultura di origine.<sup>78</sup>

Pertanto, il processo di integrazione prevede il superamento delle conflittualità etniche attraverso la consapevolezza della potenziale creatività umana. Quest'ultima è recuperata nelle diversità dei saperi e la sua utilizzazione è efficace per stabilire connessioni culturali profonde e rapporti interpersonali pregnanti tra civiltà differenti.

Il fenomeno dei flussi migratori e la stessa immigrazione, infatti,

---

<sup>73</sup> *Ibid.*

<sup>74</sup> *Ibid.*

<sup>75</sup> *Ibid.*

<sup>76</sup> *Ivi*, p. 23.

<sup>77</sup> C. Lévi-Strauss, *Le strutture elementari della parentela*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1972, p. 63.

<sup>78</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

da qualcuno è considerata un problema congiunturale, un'emergenza, una disfunzione del sistema mondiale, una parziale rottura degli equilibri alla quale si risponde con politiche regolative e compensative che non modificano i quadri di riferimento; da altri –l'immigrazione– è vista come una sfida, un'occasione per tutti i popoli di essere soggetti attivi di storia in una struttura planetaria nella quale i gruppi umani comunicano tra di loro, intrecciano dialoghi culturali e nuove relazioni commerciali, e costruiscono nuovi legami associativi.<sup>79</sup>

La convivenza ed il confronto con le diverse culture influiscono positivamente sullo sviluppo cognitivo e metacognitivo del soggetto. Infatti una mente con una formazione pluriethnica è una mente complessa, propensa alla teorizzazione perciò fortemente tollerante.<sup>80</sup>

Contemporaneamente al percorso dell'integrazione c'è quello dell'interazione o dell'integrazione interattiva, ossia dell'interscambio, del dialogo.<sup>81</sup> Invece, quando si parla di integrazione assimilativa ci si riferisce ad una vicinanza fisica di soggetti. Accanto a tale fenomeno sussiste quello della marginalizzazione. Questo è fondato sul disinteresse o sul rifiuto, da parte dell'immigrato, della nuova cultura, mentre permane il contatto vivo con la civiltà d'origine. Si afferma, in tal modo, il rifiuto ad intraprendere contatti con la società ospitante. Cosicché si generano ansia, angoscia e logorio.<sup>82</sup> Pertanto gli educatori devono ricordare, quando elaborano un Progetto educativo interculturale, quanto sia importante il percorso dell'interazione. Ciò proprio per ridurre al minimo i rischi e le difficoltà di coloro i quali vivono il disagio del mancato inserimento e dell'assenza dell'integrazione. Tra i compiti, infatti, della scuola c'è quello di elaborare e diffondere una filosofia dell'educazione adeguata ai tempi, alle circostanze ed alle generazioni nuove da formare. In tal modo i soggetti risulteranno cittadini attenti e impegnati nella società, con un'identità sociale corrispondente.

Pertanto, se l'educazione è da intendere come educazione globale, cioè in grado di superare le culture particolari e singole finora in competizione tra loro, è indispensabile ricomporre le esperienze educative, a livello generale, in un orizzonte aperto ed ampio. Quindi l'educazione deve certamente tenere conto delle singole realtà regionali ma soprattutto delle culture, delle economie e delle realtà sociali dei popoli. Ciò per giungere a rendere consapevole, nelle coscienze, la necessità di vivere il proprio tempo con cognizione di causa. Per-

---

<sup>79</sup> F. Rizzi, *op. cit.*, p. 17.

<sup>80</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> *Ibid.*

ciò, educare, oggi, significa educare l'uomo ad essere civilmente *uomo nuovo* e senza confini, portatore di multiculturalità tendente a scrollare la persona del proprio passato per ricostruirlo del nuovo modo di essere e di vivere.

La persona "innestata" in una nuova civiltà si separa dalla cultura d'origine. Questa, almeno inizialmente, porta ad una forma di marginalizzazione proprio perché non si ha più il riconoscimento originario e non si ha ancora la nuova forma di identità. Così l'immigrato, tentando di integrarsi nella nuova cultura, se non ci riesce vive conflittualità interiori e tende a recuperare le tradizioni della propria civiltà.<sup>83</sup>

---

<sup>83</sup> *Ibid.*

## Educazione all'intercultura

### III.1 L'educazione interculturale in famiglia

Nel panorama multietnico della società complessa la speranza per la nascita ed il consolidamento del senso di tolleranza e di educazione etnica è da riporre in due importanti ed impareggiabili istituzioni: la famiglia, *in primis*, e la scuola, poi.<sup>1</sup> «Crescita e sviluppo della persona hanno il loro cardine nella costruzione della identità e, d'altro canto, non è possibile educare se non sullo sfondo di una cultura»,<sup>2</sup> in particolare di quella familiare e di quella scolastica.

Ogni individuo ha, nella propria famiglia, un punto di riferimento, di vincoli e di solidarietà naturali.

La famiglia rappresenta, infatti, lo spazio di vita del soggetto. Essa, quindi, soprattutto nell'infanzia, è luogo di esperienza e di comunicazione. È possibile, perciò, considerare la famiglia come l'ambiente ove iniziano i fondamentali rapporti interpersonali tra i suoi componenti. Ciò è vero soprattutto per l'individuo in crescita.

Però, il maggiore ostacolo alla nascita ed al mantenimento del rapporto dialogico intrafamiliare è rappresentato dal ritmo di vita condotto dagli adulti nella società contemporanea.<sup>3</sup> Tanto da non avere tempo sufficiente, a volte, per portare a termine gli impegni assunti per la giornata. Probabilmente questa frenesia e complessità

---

<sup>1</sup> Cfr. N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000, p. 367.

<sup>2</sup> A. Perucca Paparella, *Dall'integrazione all'interculturalità nella scuola*, in S.S. Macchietti (a cura di), *Verso un'educazione interculturale*, Atti del XX Congresso Nazionale di Pedagogia, Bulzoni, Roma 1993, pp. 108-109.

<sup>3</sup> Cfr. L. Pati, *Innamoramento giovanile e comunicazione educativa familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2002, pp. 105 ss.

nella vita sono dettate dal binomio sociale: produzione–efficienza. Pertanto se la famiglia, come elemento determinante, attribuisce importanza alla produttività ed all’efficienza ad essa collegata, conseguentemente considererà come essenziale un valore materialistico. Quindi al di là anche della persona umana ed a discapito della comunicazione intrafamiliare. Al contrario, invece, l’individuo ha in sé un valore non certo materialistico bensì incentrato sull’essenza stessa della persona. Così stando le cose il «dialogo tra genitori e figli nella famiglia d’oggi, già incline a fermarsi al piano della quotidianità, pare attenersi in modo prevalente a campi di esperienza “neutri”, non collegati direttamente con sistemi di valore». <sup>4</sup>

Perciò la scarsa comunicazione in ambito familiare «sospinge a rilevare che nel nucleo domestico del nostro tempo i conflitti tra genitori e figli o sono evitati (si lascia fare, secondo i dettami del permissivismo) oppure assumono dimensioni esplosive, stante la rigidità delle rispettive posizioni e la proclività dei genitori a far prevalere schemi di comportamento dettati dall’autoritarismo». <sup>5</sup>

Invece, il rispetto dell’altro come persona, e perciò come elemento singolo dell’universalità umana, rappresenta l’unico punto di inizio dell’opera educativa. Opera, questa, in grado di porsi in rapporto dialogico con l’altro e di ascoltare l’altro. Questa educazione è avviata nella famiglia cioè si origina dai genitori. Questi molto possono attraverso l’esempio, l’amore, le attese e l’impegno. Impegno quotidiano, costante e dialogico non fatto di sopraffazioni, di imposizioni e di soprusi.

In sostanza, dalla trasformazione spasmodica e continua della società ci si accorge della mutazione valoriale e della necessità di adeguamento ai nuovi tempi. Così questi

nuovi valori, incentrati sulla provvisorietà, la spontaneità, la libertà da qualsiasi vincolo, da “cultura d’élite” sono diventati “cultura di massa”, dagli anni Sessanta in poi, nell’intero mondo occidentale, in forza della diffusione dei mezzi di comunicazione sociale, dell’affievolirsi del senso religioso, della trasformazione in senso permissivo delle legislazioni europee. <sup>6</sup>

Nonostante tutto, però, la famiglia sopravvive. Certo si trasforma, si rinnova, si adegua ai tempi. Tuttavia «non muore perché legata

---

<sup>4</sup> Ivi, p. 108.

<sup>5</sup> Ivi, p. 109.

<sup>6</sup> N. Galli, *op. cit.*, p. 369.



alla natura dell'uomo; incontra difficoltà più o meno gravi, ma poi si riprende». <sup>7</sup>

Naturalmente nell'ambito della famiglia si pone il problema dell'educazione dei figli. Scopo dell'educazione è permettere all'educando, in maniera sempre più autonoma, di "attingere il vero e il bene" <sup>8</sup> tanto da interagire, trovare motivazioni e, quindi, partecipare al proprio percorso educativo. <sup>9</sup>

Per sua natura l'educazione è sempre *integrale*, si rivolge cioè simultaneamente a tutte le componenti dell'educando: fisiche, psichiche, intellettuali, sociali, etico-religiose. Nessuna di esse va tralasciata o trascurata: la libertà di scelta del giovane e dell'adulto, per non essere condizionata, richiede lo sviluppo pieno di tutte le dimensioni umane, le risposte date ai problemi personali e culturali delle varie antropologie. <sup>10</sup>

Già, perché è essenziale rispettare le antropologie e le *weltanschauung* personali.

#### La pratica educativa genitoriale

implica atteggiamenti, condotte, attese degli adulti rispetto ai minori. Essa si modifica nel tempo sia per la crescita psicologica degli uni e degli altri sia per la natura stessa dell'interazione, che tende a mutare di continuo in séguito alle risposte dei singoli, alle idee e ai comportamenti e dei coniugi e della progenie [...] Oggi però i genitori sono costretti a valutare meglio di ieri [...] le conseguenze del loro operato. <sup>11</sup>

Attualmente, infatti, molti genitori chiedono aiuto ad esperti per avere consigli sul modo ottimale di educare i propri figli. Tuttavia una prescrizione per una idonea azione educativa non esiste. Pertanto bisogna considerare come basilari la disponibilità al dialogo, all'ascolto ed al rispetto dei figli. Cosa possibile se il discorso intorno all'educazione inizia nella considerazione del soggetto in crescita come una persona e non un oggetto di proprietà dei genitori.

La famiglia costituisce, per ognuno, il primo ed autorevole ambiente di riferimento e di identificazione. In particolare per l'"abitudine" all'ascolto, al dialogo, al rispetto altrui quindi alla tolleranza, alla comprensione e, magari, alla condivisione. È, perciò, opportuno concentrare il percorso educativo sull'individuazione di

---

<sup>7</sup> Ivi, p. 367.

<sup>8</sup> Ivi, p. 374.

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Ibid.*

<sup>11</sup> Ivi, p. 375.

eventuali pre-giudizi nei confronti dell'altro Io. Poiché in famiglia i bambini, attraverso l'identificazione, acquisiscono e potenziano forme di pensiero "prevenuto" o, viceversa, tollerante. Pertanto, la famiglia "trasmette" ai minori pregiudizi. Ciò si verifica attraverso *interventi diretti*, quindi insegnamenti capaci di infondere l'intolleranza, o per mezzo di *interventi indiretti*, con atteggiamenti etnocentrici e intolleranti.<sup>12</sup> In ogni caso l'influenza ed i condizionamenti familiari sono inevitabili. Tuttavia è possibile limitare eventuali conseguenze negative attraverso azioni educative sui genitori e, tramite la scuola, sui figli.

Bisogna considerare, a tal fine, la diversità come fattore accomunante per giungere all'affermazione dell'uguaglianza nella molteplicità. Infatti i singoli componenti la famiglia sviluppano il senso di appartenenza a quel nucleo e, sia pur nella personale diversità, riconoscono agli altri componenti il diritto di appartenenza. Accanto a tale diritto ognuno lascia emergere i propri bisogni. Il soddisfacimento di queste urgenze dichiarate genera però conflitti. Questi, a loro volta, possono essere risolti grazie alla comunicazione dialogica tra i componenti il gruppo familiare.

La medesima cosa accade in una società multietnica in cui le richieste di soddisfacimento dei bisogni dei componenti la collettività, essendo questi numericamente maggiori rispetto al numero dei membri di una famiglia, giungono alla società in maniera amplificata. Cosicché è possibile parlare di "bisogni fondamentali dello sviluppo umano".<sup>13</sup> Anzi, Portera suddivide questi *bisogni fondamentali* in:

*Bisogno di benessere organico* — ossia bisogni di natura fisiologica —, *di rapporti sociali, di appartenenza* — bisogni di natura sociale —, *di attaccamento, di separazione* — bisogno di sicurezza, di protezione ma anche di autonomia —, *di attenzione* — ossia il bisogno di essere accettato e stimato per quel che si è e non per quel che si ha —, *di comprensione* — bisogno di conoscere e sviluppare l'empatia —, *di congruenza* — ossia il bisogno di essere in armonia con il mondo esterno pur rimanendo coerenti con il proprio sé —, *di fiducia* — bisogno di avere fiducia in se stessi come autostima e negli altri —, *di limiti* — ossia il bisogno di regole e di leggi da condividere nel vivere lo sviluppo della società —, *di partecipazione attiva* — ossia il bisogno di partecipare attivamente alla vita sociale —, *di continuità* — bisogno, questo, relativo alla costruzione del sistema valoriale della persona.<sup>14</sup>

---

<sup>12</sup> Cfr. A. Portera, *Riflessioni metodologico-didattiche sulla pedagogia interculturale*, in Atti del Convegno della SIPED (Rimini 1-3 giugno 1995), Laterza, Bari 1996, pp. 357 ss.

<sup>13</sup> Ivi, pp. 358 ss.

<sup>14</sup> *Ibid.*

A soddisfare i bisogni dell'individuo pensa la famiglia la quale è l'istituto preposto a tale appagamento. Infatti nell'ambito familiare si origina e si sviluppa la condizione accettante e tollerante in cui ogni persona dovrebbe vivere. Il clima familiare deve essere sereno con l'esortazione propositiva verso la vita, gli altri e la società. La famiglia, pertanto, deve essere l'ambiente in cui il soggetto sarà veramente libero e spontaneo. Tutto ciò è favorito dall'abitudine, in famiglia, alla comprensione, all'ascolto ed al dialogo.<sup>15</sup> Tale processo prende avvio attraverso l'educazione al rispetto degli altri e si rafforza con la pratica della solidarietà tra i componenti la famiglia. Dall'ambito familiare è possibile far passare le medesime forme di educazione alla società. Cosicché a base del rapporto relazionale tra pari si sviluppano le abilità di comprensione, di ascolto e di dialogo fondate sul rispetto altrui e sul senso di solidarietà. Dal reciproco rispetto tra coetanei si afferma l'autonomia di pensiero con relativa conquista della capacità critica e superamento di eventuali pre-giudizi. Poi, dal senso di rispetto per gli altri si impara a capire empaticamente l'altro. Questi appare come diverso solo perché altro da sé e non perché considerato inferiore o soggetto da sopraffare. Infatti, ognuno è *come è* nella propria diversità. Perciò l'educazione più confacente all'avvio del rispetto reciproco, della solidarietà, della comprensione, dell'ascolto e del dialogo è fondata sul pluralismo culturale, quindi, sull'intercultura.

Infatti, il pluralismo culturale prevede una forma di educazione capace di rispetto e cooperazione fra gli uomini. Ciò al di là di ogni etnia, lingua, religione, ecc. D'altra parte, l'educazione interculturale non si può raggiungere a prescindere da norme comportamentali condivise da tutti.<sup>16</sup> E le regole si apprendono più facilmente in famiglia ed attraverso l'esempio dei genitori. A questi ultimi man mano si affiancheranno gli insegnanti e coloro i quali saranno individuati dal minore come modelli educativi. Perciò è importante che il gruppo familiare sia consapevole del ruolo attribuitole dalla società nonché della responsabilità dell'educazione dei propri membri più giovani. Pertanto la famiglia riveste un ruolo sostanziale nella crescita e nell'educazione della persona. Se questo è vero è nella famiglia che si pongono le fondamenta dei principi dell'interculturalità.<sup>17</sup> Pertanto, la famiglia non deve essere lasciata sola nel portare avanti il compito educativo. Invece ha bisogno di aiuto in modo particolare

---

<sup>15</sup> *Ibid.*

<sup>16</sup> *Ivi*, pp. 357 ss.

<sup>17</sup> *Ibid.*

per quel che riguarda gli aspetti materiali, pedagogici e politici. L'impegno dello stato, specialmente quello italiano, per supportare materialmente le famiglie fa molto poco; pertanto, anche la donna è costretta a lavorare fuori dall'ambiente domestico. In tal modo si è venuta a "destabilizzare" quella tradizionale armonia familiare. I genitori, grazie al supporto del pedagogo, dovranno essere responsabili del loro ruolo in modo da essere essi stessi capaci di rendere i propri figli responsabili.<sup>18</sup>

Effettivamente, credo, bisognerebbe investire maggiormente sull'istituzione *famiglia* poiché su questa la società fonda le proprie basi, la propria cultura, insomma tutta se stessa. Perciò è importante, per la collettività umana, iniziare ad elaborare proposte di progettualità operative in modo da individuare strategie idonee per portare aiuto alle famiglie; essendo, queste, il fondamento del futuro dell'umanità intera. Tuttavia bisogna iniziare dal concepire il mutamento delle coscienze per poter ottenere i risultati sperati. Per questo è importante sostenere l'individuo nella sua ricerca di conquista dell'autonomia, nella sua creatività e nella sua attitudine ad aprirsi al dialogo. Tutto questo non solo deve essere considerato l'obiettivo educativo per il singolo uomo bensì per tutti gli individui. Poiché attraverso il raggiungimento dell'autonomia e mediante la creatività della persona si giunge al dialogo reciproco tra gli uomini. L'uomo, pertanto, ha bisogno di riflettere su se stesso in una prospettiva antropologica nuova per far diventare la persona elemento di reciprocità rispetto al mondo e viceversa.<sup>19</sup>

#### a) *La relazione interpersonale*

Per capire come nasce e si sviluppa la relazione tra gli uomini bisogna esaminare l'argomento della comunicazione interpersonale. Questa inizia dal rapporto tra il proprio Io e l'Io altrui e «con l'affinarsi del processo conoscitivo si attua la separazione dei due elementi, il conoscente ed il conosciuto, ed il reciproco riconoscimento».<sup>20</sup> Pertanto da questa relazione scaturisce la conoscenza dell'altro da sé a cui inevitabilmente segue il riconoscimento reciproco. Tuttavia, non sempre con tale individuazione si considera l'alterità con rispetto. Può capitare, infatti, di stimare l'altro come un oggetto. Nel primo caso, quindi, si afferma l'altro come persona;

---

<sup>18</sup> *Ibid.*

<sup>19</sup> Cfr. L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, cit.

<sup>20</sup> *Ivi*, p. 27.

mentre nel secondo l'alterità è esclusivamente valutata come uno strumento.

Nel considerare l'altro come persona si manifesta l'avvaloramento dell'uomo; nel caso in cui, invece, si considera l'altro come oggetto, l'uomo tende all'isolamento ed al successivo suo annullamento.<sup>21</sup> Però per iniziare una relazione dialogica è indispensabile capire prima se stessi e poi l'altro, poiché da questo primo rapporto relazionale si giunge al traguardo della *comunicazione personale*. Da questa informazione iniziale si passa, poi, al rapporto dialogico con il prossimo, raggiungendo il secondo traguardo: la *comunicazione interpersonale*. Pertanto per capire la persona è imprescindibile il riferimento alla conoscenza delle esperienze familiari e sociali di tipo individuale. Cosicché il rapporto interpersonale non può fare a meno del percorso introspettivo del singolo uomo.

Se tale condizione non dovesse verificarsi si darebbero situazioni negative poiché potrebbe prevalere una personalità sull'altra senza motivazioni valide. Pertanto, soprattutto l'educatore dovrà prestare attenzione a non far emergere la propria personalità, bensì guidare l'educando verso la strada più idonea per individuarne e svilupparne le potenzialità.

«Di fronte a tale situazione, sulla scorta delle indicazioni provenienti dalla prospettiva dialogale, siamo persuasi che ai nostri giorni occorra porre al centro del discorso pedagogico la relazione interpersonale esistente tra adulto e minore, quindi gli scambi reciproci da essi suscitati.»<sup>22</sup>

Infatti senza l'approccio dialogico non è possibile lo sviluppo della comunicazione interpersonale poiché non si crea confronto tra le parti. Inoltre l'evento educativo è "valutabile" solo nell'ambiente in cui abitualmente si verifica il rapporto di dialogo-confronto-interazione tra l'educatore e l'educando. (Qui per educatore si intende anche il genitore il quale, agli occhi del figlio, rappresenta l'alterità con cui comunicare, dialogare, confrontarsi ed interagire.) Cosicché dal processo educativo si apprendono non soltanto contenuti, esperienze e condizionamenti, bensì il medesimo criterio di reciproca relazione interpersonale. In tal modo il soggetto anche al di fuori del processo educativo specifico sarà in grado di riconoscere l'alterità e di individuarla come persona. Una volta determinato con precisione e riconosciuto l'altro come *uguale a sé* l'educando "costringe" anche costui a fare altrettanto, conseguentemente si verificherà un recip-

---

<sup>21</sup> *Ibid.*

<sup>22</sup> Ivi, p. 83.

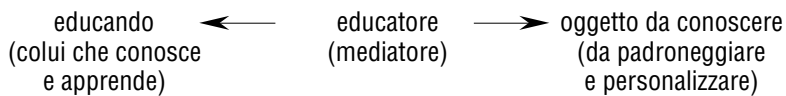
roco arricchimento educativo. Infatti, nell'educazione, la relazione interpersonale adulto–educando è basilare, poiché senza di essa non si creerebbero le condizioni necessarie per stabilire lo scambio dialogico tra le parti. Con tale confronto si forniscono stimoli e risposte adeguate all'accrescimento della personalità del minore e non soltanto a livello contenutistico. Da questo percorso scaturisce un vantaggio anche per l'adulto, il quale riceve conferma o meno del proprio operato educativo dalle risposte date dal soggetto in crescita. Pertanto, il processo educativo è un interscambio di contenuti, esperienze, dialogo, comprensione, rispetto, ecc. Perciò non più l'insegnante unico gestore del processo educativo, né l'alunno "vaso vuoto da riempire", bensì entrambi coautori del cammino intrapreso mirante "all'arricchimento personale e sociale".

«In tale contesto la funzione dell'educatore risulta ampiamente modificata. Anziché poggiare su di una autorità fondata a sua volta in maniera arbitraria sull'idea di sapere come bene da dispensare, dal punto di vista pedagogico si giustifica e acquista senso nella misura in cui aiuta l'alunno a diventare l'artefice della propria crescita bio–psico–sociale.»<sup>23</sup>

Quindi l'adulto deve facilitare un rapporto relazionale sereno con il minore ponendosi con esso in relazione di reciprocità avente come punto di incontro l'oggetto da conoscere. L'adulto aiuta l'educando sollecitandolo, accordandogli fiducia e aiutandolo a scoprire le proprie potenzialità.

Quindi *l'educatore* sarà il mediatore tra l'educando e l'oggetto da conoscere; mentre *l'educando* sarà l'artefice dell'oggetto conosciuto il quale dovrà essere assimilato e accomodato, ossia appreso, quindi padroneggiato e personalizzato.

Lo schema seguente renderà più chiaro il ragionamento:



educando = artefice dell'oggetto conosciuto (da assimilare ed accomodare)

Pertanto il rapporto tra l'adulto e la persona in crescita è dinamico e mai uguale a se stesso. Allo stesso modo l'apprendimento

---

<sup>23</sup> Ivi, p. 85.

non sarà statico e mai identico anche se i termini della questione fossero i medesimi. Infatti, in campo educativo, non è possibile ottenere, sia pur in condizioni simili ed in seguito alle medesime sollecitazioni, le stesse risposte poiché gli interpreti principali del processo educativo sono dinamici e “vitali”. «I termini interagenti, poi, (alunno, insegnante, contenuti) non si dispongono su di un vettore di ricezione passiva, d'imposizione o di modelli standardizzati, bensì ciascuno di essi si rivela dotato di una dimensione significativa e, interagendo tutti insieme su piani qualitativamente differenti, costituiscono l'unità integrata del rapporto educativo.»<sup>24</sup>

Cosicché il rapporto relazionale tra l'adulto e l'educando risulta produttivo e basato sul reciproco rispetto in vista dello sviluppo della personalità del ragazzo. Pertanto non è solo l'adulto ad educare l'educando bensì anche quest'ultimo ad educare l'uomo già cresciuto. È, quello educativo, un processo dialogico vicendevole fatto di scambi e di relazioni tra le parti. Infatti, un'educazione basata su categorie unidirezionali, limitante la comunicazione intersoggettiva, non permette allo stesso educatore di condividere con l'educando la costruzione dinamica della personalità di quest'ultimo. Nel concetto stesso di comunicazione educativa è presente la necessità di rendere reciproca la cooperazione alla formazione della personalità dell'educando da parte dei protagonisti dell'intero percorso educativo. Questi protagonisti sono l'educando e l'educatore. Invece ci sono adulti convinti dell'unidirezionalità educativa poiché assertori dell'affermazione secondo la quale l'adulto insegna e l'educando apprende.<sup>25</sup> Al contrario «tra adulto e minore si stabilisce una situazione di mutua cooperazione»,<sup>26</sup> dando vita a un vero e proprio “modello circolare di rapporti”. All'interno di questo si verificano dinamiche personali ed interpersonali tali da originare arricchimento ed apprendimento in ognuno dei componenti il gruppo. Da questo scambio vicendevole l'educando giunge all'acquisizione dell'autonomia, ma apprende anche il senso “del dare e del ricevere”. Da questo dare e ricevere scaturiscono variabili capaci di interagire con ulteriori risposte agli stimoli ingenerando, così, il modello circolare di rapporti.

La nozione della circolarità dei legami pone non pochi problemi agli educatori. Essi sono sollecitati a precisare soprattutto la loro idoneità educativa. Questa non è data dal semplice possesso di specifiche cognizioni ma altresì dalla capacità d'intrecciare

---

<sup>24</sup> Ivi, p. 86.

<sup>25</sup> *Ibid.*

<sup>26</sup> Ivi, p. 90.

con gli educandi una costruttiva rete di comunicazione. Qualora ciò mancasse, anche l'offerta dei contenuti sarebbe pregiudicata in quanto il processo di apprendimento, per svolgersi in maniera positiva, chiede di essere attuato in un ambiente interattivo idoneo a tutelare l'integrità dei soggetti coinvolti.

Di fronte a tale situazione, è opportuno sottolineare la necessità pedagogica di avviare il bambino ad intrecciare relazioni all'insegna della corretta reciprocità sin dai primi anni di vita.

La persona è di per sé stessa chiamata alla comunicazione. Su tale principio l'educatore è tenuto a fondare la propria azione.<sup>27</sup>

Effettivamente la persona possiede, in sé, un valore incommensurabile: la vita. Pertanto l'educatore deve porsi, all'interno del rapporto relazionale con l'educando, un obiettivo formativo e valoriale preciso. Tenendo, però, presente che è possibile apportare modifiche alle indicazioni di partenza. Ciò perché, in questa ottica, il fine dell'educazione è sì la formazione completa ed armonica della personalità dell'educando ma "nell'attuazione piena del suo essere persona". Cosa praticabile attraverso un'educazione capace di favorire lo sviluppo integrale dell'uomo. Parallelamente la relazione interpersonale adulto/minore si basa su una comunicazione educativa fondata sul riconoscimento dei due termini coinvolti come a se stanti. Inoltre, da questa relazione interpersonale si «avvia un processo d'individuazione, di attenzione alla singola componente, talché l'avvaloramento dello scambio interumano si accompagna alla tutela dell'integrità personale. All'educatore spetta il compito di guidare l'educando alla sintesi costruttiva delle tendenze personali verso l'affermazione di sé e verso l'apertura all'altro da sé».<sup>28</sup>

Pertanto il ruolo svolto dall'adulto nei confronti del minore è particolarmente delicato. Non è, infatti, pensabile di affrontare il processo educativo senza conoscere la rilevanza e la responsabilità di natura sociale, psicologica, antropologica e culturale da essa derivante. Cioché, quando la relazione interpersonale adulto/minore tende a consolidarsi, ognuna delle due parti coinvolte conquista sempre più una maggiore coscienza delle proprie peculiarità e di quelle dell'altro. Ciò indica, ad entrambi, quali particolarità possiede l'uno e quali l'altro. In tal modo si delineano le differenze individuali tra i coautori dell'educazione. Proprio da questa differenziazione delle caratteristiche personali si consolida l'abilità allo scambio ed alla collaborazione reciproca tra le parti.

---

<sup>27</sup> Ivi, pp. 91–92.

<sup>28</sup> Ivi, pp. 108–109.



Importante è, nel rapporto educativo, richiamare l'attenzione sulla necessità, da parte dell'adulto, di iniziare il dialogo con l'educando per favorirne lo sviluppo del linguaggio interiore nonché della comunicazione vera e propria. Pertanto, in campo pedagogico bisogna sempre ricordare quanta valenza educativa possiede, da parte dell'adulto, la stimolazione al dialogo. Questa, a sua volta, permetterà al minore di porsi in relazione con gli altri.

La comunicazione ed il dialogo sono importanti perché senza lo sviluppo dello strumento principe della comunicazione, sia essa verbale sia non verbale, sia esso il linguaggio interiore sia esteriore, l'uomo non potrebbe vivere in quanto non riuscirebbe neanche a pensare. Da questa considerazione ne scaturisce un'altra: se la comunicazione interpersonale è inevitabile può essere essa stessa "insegnata" quindi "appresa". Pertanto l'impegno della pedagogia sarà quello di «*insegnare a comunicare*, quindi l'urgenza di *apprendere a dialogare* in maniera corretta, per compiere un cammino formativo, idoneo a ripristinare la primarietà della progettazione educativa ed a condannare l'improvvisazione». <sup>29</sup>

Perciò è doveroso concedere importanza primaria alla progettualità nell'opera educativa, senza incanalarsi in percorsi tortuosi e avventurosi. Essere consapevoli del ruolo assunto dall'adulto nell'educazione del minore è il primo passo per contribuire alla riuscita dell'intera formazione della personalità dell'educando e, in particolare, della persona che questi è.

Perché si verifichi la comunicazione interpersonale in campo pedagogico è necessaria la manifestazione della "coscienza della comunicazione". Questa, a sua volta, necessita di vedere affermato il fine educativo nonché i bisogni assiologici di riferimento. In tal modo si aggiunge un nuovo tassello al mosaico del processo educativo: la relazione emotivo-affettiva instauratasi tra adulto e minore. Ma perché si fondi questa relazione è necessaria l'intenzionalità della persona ad avviare un rapporto comunicativo proficuo con un'altra persona. Ossia non bisogna limitare i propri contatti dialogici all'esteriorità bensì è necessario intessere con l'altro da sé un rapporto capace di produrre scambi interpersonali significativi perché basati sulla reciprocità. Pertanto il rapporto interpersonale, attraverso la comunicazione, si sviluppa per mezzo delle finalità educative e formative prefissate nonché del rapporto tra l'Io e il Tu confluenti nel Noi. Da tutto ciò si giunge all'accoglienza, all'accettazione, alla cooperazione, alla collaborazione, alla solidarietà, all'in-

---

<sup>29</sup> Ivi, p. 71.

tegrazione, alla reciprocità con l'altro. La conseguenza di questo percorso è dettato dal fulcro dell'intero processo educativo e formativo: la condivisione. Cosicché risulterà, per l'educatore, deduzione ovvia «promuovere nell'educando la connaturata tensione ad autorealizzarsi mentre lo avvia ad intrecciare legami sotto l'ègida della reciprocità».<sup>30</sup>

Perciò le parti coinvolte nel processo educativo sono in grado di autoregolarsi, ossia di valutare il proprio comportamento, fino a giungere all'autorealizzazione. Da questa, poi, ci si concentra sui rapporti con l'alterità la quale, senza dubbio, sarà considerata come altro da sé ma le saranno riconosciuti i diritti e i doveri fruiti anche dall'Io. Insomma in un rapporto di condivisione necessariamente si ha riconoscimento reciproco tra le parti. E per rendere il processo educativo più pregnante sarebbe opportuno scambiarsi "le parti" ed i ruoli, come suggerisce C. Rogers in *Terapia centrata sul cliente*. Infatti da questo scambio di ruoli è possibile comprendere meglio l'altro capendone le attese, i silenzi, i modi di essere. Perciò, entrando nell'ottica della reciprocità e con essa interagendo, si giunge a condividere la reciprocità stessa. Proprio in vista di questo obiettivo «bisogna sollecitare l'educando soprattutto alla riflessione sulla propria realtà, in modo da fargli avvertire l'interiore desiderio di riconoscimento, che lo porterà a ravvisare quello altrui».<sup>31</sup> In seguito al riconoscimento reciproco con l'alterità inizierà lo scambio educativo interpersonale. Spesso, però, dal rapporto relazionale di scambio educativo interpersonale nascono le opposizioni di idee, di opinioni, di esperienze, ecc.; allora è indispensabile considerare questo conflitto come un problema da risolvere. Ossia bisogna problematizzare la situazione reale di conflitto per individuare le possibili soluzioni. Queste dovranno seguire il metodo non direttivo, in modo da evitare una risoluzione imposta alle parti. Invece, la risposta deve nascere direttamente dalle esigenze della dinamica generante il conflitto. Quindi, nelle relazioni tra i piccoli gruppi, ognuno deve essere in grado di percepire i propri bisogni e le proprie frustrazioni. Così da interpretare il comportamento proprio e comprenderne le motivazioni profonde. In seguito a ciò, ognuno sarà in grado di capire le frustrazioni ed i bisogni altrui comprendendone anche i modi di fare e le motivazioni più profonde.

Il risultato sarà quello di un'educazione composta sì dalla trasmissione di contenuti ma anche dalla capacità del singolo di adattarsi

---

<sup>30</sup> Ivi, p. 78.

<sup>31</sup> Ivi, p. 115.

alle circostanze, perché avvezzo al riconoscimento altrui. Quindi l'educazione dà ad ognuno la possibilità di modificare i propri comportamenti in base all'altro, elemento anch'esso attivo nel processo educativo.

Ciò è possibile perché nel rapporto educativo reciproco si manifesta lo scambio intersoggettivo, quindi non solo l'accoglienza, l'accettazione e la tolleranza, ma anche la condivisione. Questo percorso è favorito dalla conquista «di una personalità duttile, capace di accettare le modificazioni e di adattarsi ad esse». <sup>32</sup> Infatti l'intero processo educativo non ha termine. Il soggetto è in continua crescita e perciò in trasformazione non soltanto a livello psico-fisico ma anche sociale. Inoltre, attraverso le continue conoscenze, sia teoriche sia pratiche, il singolo assume condotte adeguate o variabili in base alle circostanze.

È possibile sintetizzare quanto detto con il seguente schema:

Fase 1 = conquista del proprio sé (identità personale)

Fase 2 = riconoscimento reciproco del sé altrui (identità altrui)

Fase 3 = conquista dell'identità integrata.

Una volta innescatosi questo processo evolutivo circolare, il soggetto tende a trasformare anche l'ambiente circostante per adeguarlo alle proprie necessità evolutive. Infatti «il passaggio da uno stadio evolutivo ad un altro implica variazioni di non lieve entità, le quali si connettono con la nascita di nuovi interessi, attese, aspirazioni». <sup>33</sup> Pertanto ad un'educazione di tipo sociale si affianca un'educazione interiore ed entrambe confluiscono in quella educazione integrale di cui parla Maritain. È, perciò, auspicabile un cambio di mentalità e di condotta delle nuove generazioni in modo da abituarle, da subito, ai mutamenti della società odierna. Questa chiede l'adeguamento di tutti alla problematica della globalizzazione in vista del raggiungimento e del mantenimento della convivenza pacifica condivisibile da parte di tutti i popoli. Naturalmente il cammino sarà arduo e celerà numerose insidie, tuttavia si potrà procedere in questo viaggio con l'ausilio "dei mezzi di cui si dispone". Pertanto il compito dell'educatore non sarà quello di proseguire secondo un modello puerocentrico e neppure secondo un modello adultocentrico. Infatti nell'uno e nell'altro caso non si dà vero aiuto all'educando nel progredire verso l'obiettivo della crescita integrale. Inoltre non si stabilisce un

---

<sup>32</sup> Ivi, p. 125.

<sup>33</sup> Ivi, p. 129.

idoneo rapporto nella comunicazione interpersonale tra adulto e minore. Cosa molto importante, invece, poiché solo dall'interscambio comunicativo reciproco si ottiene autentica e vicendevole crescita personale. Naturalmente il comune denominatore per intessere un buon rapporto comunicativo di interscambio è rappresentato dall'elemento affettivo. Questo, manifestandosi attraverso il sentimento empatico, promuove la crescita della persona e ne facilita l'affermazione dell'autonomia e della libertà. L'adulto, impegnato con uno o più minori nel compimento del singolo processo educativo, deve considerare l'empatia come elemento base per promuovere la crescita nel soggetto in crescita. Infatti compito dell'educatore è «penetrare nel mondo interiore dell'educando per sostenerlo, chiarirlo, arricchirlo». <sup>34</sup> Ciò poiché «il rapporto empatico non è frutto di meccanismi inconsci né si risolve in un'assimilazione dell'altrui realtà psicologica alla propria: esso implica un profondo legame interpersonale e la capacità individuale di tutelare il diverso da sé». <sup>35</sup> Tuttavia l'adulto, in questo, assume un impegno gravoso anche se stimolante perché deve migliorare la propria abilità a *sentire* l'interiorità del minore. Ciò per aiutare l'educando a promuovere ed a continuare il cammino di crescita senza rinunciare ad essere se stesso. Se, al contrario, l'adulto sottovaluta o non considera affatto l'importanza dell'empatia nel percorso educativo, la conseguenza sarà un'assenza di comunicazione interpersonale. Il rapporto educativo, quindi, si ridurrebbe a messaggi alfanumerici analogici. Ossia non ci sarebbe comprensione bensì pre-giudizio e, probabilmente, si genererebbe ostilità tra le parti. Invece, è auspicabile cercare di *sentire* come proprie le emozioni del minore. Infatti solo in tal modo è possibile, all'adulto, comprendere (empaticamente) l'interiorità dell'educando condividendo con questi le ansie, le paure e i dubbi.

### **III.2 L'educazione interculturale. Per una trasformazione (culturale) della scuola**

#### *a) La trasformazione della scuola da monoculturale a multiculturale*

A causa dei flussi migratori, negli ultimi venti anni il panorama sociale e culturale delle singole società è cambiato. Tanto che il con-

---

<sup>34</sup> Ivi, p. 215.

<sup>35</sup> Ivi, p. 218.

fronto con culture, comportamenti, condotte, lingue diverse ha trovato i popoli impreparati. Il confronto è risultato affannoso, con l'emergere di atteggiamenti xenofobi.<sup>36</sup>

Di contro, l'immigrato ha vissuto disagi legati soprattutto alla non conoscenza della lingua del Paese ospitante, anche se le varie associazioni ed organizzazioni esistenti si sono preoccupate della facilitazione dell'inserimento degli immigrati.<sup>37</sup> Così le difficoltà iniziali si sono stemperate e l'immigrato si sta integrando a pieno titolo nel tessuto culturale, economico e sociale delle varie civiltà. In Italia, proprio per questa realtà (sociale) e per nuove prospettive culturali, si è deciso di garantire pari opportunità e pari dignità personali agli immigrati nel rispetto dell'art. 3 della Costituzione. Quindi nella scuola dell'obbligo i bambini e gli adolescenti sono inseriti nelle classi non in relazione al grado di scolarizzazione bensì in base all'età cronologica.<sup>38</sup> Ciò comporta, per gli insegnanti, l'insorgere di problematiche di ordine didattico. Essi, infatti, si trovano a dover far fronte a situazioni per le quali non sono preparati. Difficoltà relazionali trovano anche gli alunni autoctoni, incapaci di comunicare con i coetanei immigrati.<sup>39</sup>

La medesima situazione la vive l'immigrato il quale, già disorientato per lo sradicamento dal proprio ambiente, con l'immissione in una società diversa ed estranea contraddistinta da regole e codici linguistico-comportamentali differenti, si sente obbligato, nel più breve tempo possibile, ad apprendere la lingua e le regole nuove. Questo per non sentirsi escluso dal contesto in cui si trova.<sup>40</sup>

Il più delle volte nelle scuole italiane si è proceduto con metodi estemporanei ed i risultati sono stati deludenti. Proprio per questo, però, negli ambiti disciplinari delle scienze umane tutte e, in particolare, di quelle dell'educazione,<sup>41</sup> si sono effettuate indagini allo scopo di studiare le problematiche connesse con la multiculturalità e l'interculturalità. Un aiuto importante in tal senso è giunto dai mass-media. Questi hanno diffuso storie di vita degli immigrati, fa-

---

<sup>36</sup> Cfr. G. Campioni, G. Falso, *L'intolleranza dei colti*, in Aa.Vv., *Razzisti e solidali*, Ediesse, Roma 1993.

<sup>37</sup> Cfr. G. Mottura (a cura di), *L'arcipelago immigrazione. Caratteristiche e modelli migratori dei lavoratori stranieri in Italia*, Ediesse, Roma 1992.

<sup>38</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1998.

<sup>39</sup> Cfr. G. Petracchi, *Multiculturalità e didattica*, La Scuola, Brescia 1994.

<sup>40</sup> *Ibid.*

<sup>41</sup> Cfr. F. Poletti (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

vorendo la conoscenza delle altre culture. Infatti, spesso l'intolleranza è semplicemente il risultato della non conoscenza di un evento, di una situazione, di una circostanza o di una persona. Nelle scuole si è iniziato ad istituire corsi di aggiornamento per gli insegnanti, poiché proprio loro sono preposti al compito dell'inserimento, dell'accoglienza e dell'integrazione del diverso. Infatti, all'insegnante che opera in situazione di multiculturalità, in relazione d'aiuto, è assegnato l'onere di acquisire nuove competenze di natura didattico-pedagogico-psicologica. Ciò anche perché è l'insegnante a dover produrre (prima di tutto in sé) il cambiamento di mentalità negli alunni. Ma come operare questo cambiamento di mentalità?

*b) L'insegnante come mediatore interculturale*

La realizzazione dei percorsi di apprendimento che portano alla pedagogia interculturale è proporzionale alle capacità ed alle competenze professionali dell'insegnante. Questi, però, deve svolgere un ruolo di "mediatore interculturale", cercando di superare e risolvere i problemi pratici, professionali, educativi presenti in ogni contesto educativo-culturale.<sup>42</sup>

All'insegnante-mediatore (interculturale) si chiede di condurre l'azione educativa in maniera responsabile e professionale, poiché deve gestire lo scambio tra dimensioni culturali diverse. Inoltre, egli è chiamato a favorire la transizione da una cultura all'altra, sintetizzando le culture nel confronto tra esse. È tenuto altresì a predisporre e realizzare momenti pedagogico-educativi in grado di "guardare" oltre le differenze.<sup>43</sup>

L'azione del mediatore è decisamente complessa e complicata, poiché richiede l'esercizio costante della riflessione sul senso e sul significato del proprio lavoro. Per lui è indispensabile sfruttare al meglio la propria creatività. È importante, ancora, l'acquisizione dell'autocontrollo per relazionarsi e ben comunicare con gli altri.<sup>44</sup>

L'insegnante mediatore, nelle situazioni in cui non ci sono mezzi, strutture, sussidi di alcun tipo per organizzare gruppi di lavoro o contesti educativi nei quali poter parlare, conoscersi, interagire al di là delle culture e delle lingue, deve saper fare ricorso alle capacità personali.

---

<sup>42</sup> *Ibid.*; inoltre cfr. M. Tarozzi, *La mediazione educativa. Mediatori culturali tra uguaglianza e differenza*, Clueb, Bologna 1998.

<sup>43</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

<sup>44</sup> *Ibid.*

L'azione educativa del mediatore interculturale, deve essere basata sulla sollecitazione dialogica in grado di favorire la comunicazione nel gruppo.<sup>45</sup> Pertanto il rinnovamento pedagogico sta nell'attivare l'interscambio, la comunicazione e la conoscenza reciproca nel gruppo. Ciò per giungere ad una crescita intellettuale, individuale e collettiva.<sup>46</sup> L'insegnante, perciò, svolge, di fatto, un ruolo importante se non decisivo in quanto garante della mediazione educativa in atto. Questa risulterà facilitata se progettata, tenendo conto:

- degli *scopi* della comunicazione;
- del *contesto* in cui si attua la comunicazione;
- dell'*oggetto* della comunicazione;
- del *cosa sapere* dall'interlocutore.<sup>47</sup>

L'insegnante–mediatore, sviluppando i suddetti settori di riflessione, dovrà individuare le strategie didattico–operative più idonee affinché i soggetti dell'educazione siano coinvolti integralmente.

Successivamente, l'insegnante/mediatore *interverrà scegliendo* le forme di comunicazione verbale e non verbale più corrette; *costruirà* uno spazio interattivo libero o strutturato ma appropriato; *individuerrà* gli argomenti di discussione; *mostrerà interesse* per le storie personali e familiari perché divengano parte di tutti in modo da creare un metodo ed uno stile di vita soggettivo e personale.<sup>48</sup>

Pertanto, il fine della mediazione educativa è quello di tendere alla costruzione di legami tra persone attraverso la relazione paritaria tra soggetti.<sup>49</sup> A tal riguardo l'insegnante potrebbe essere affiancato da uno "straniero" con funzioni di mediatore. In questo caso tale figura educativa svolgerebbe il ruolo di "facilitatore pedagogico",<sup>50</sup> poiché si preoccuperebbe dei sentimenti di emarginazione,<sup>51</sup> della mancanza di comunicazione, del disagio mostrato dagli alunni in relazione di aiuto (interculturale).

In questa direzione, il mediatore potrebbe avvalorare:

- *i punti di vista* costituiti da valori, opinioni, credenze, mentalità;
- *gli stili di vita* composti dagli usi, costumi, ritualità, bisogni;
- *i desideri e le aspettative*, come aspirazioni, progetti, sogni;

---

<sup>45</sup> Cfr. A. Infantino, *La comunicazione interculturale*, in E. Nigris (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano 1996.

<sup>46</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

<sup>47</sup> *Ibid.*

<sup>48</sup> *Ibid.*

<sup>49</sup> *Ibid.*

<sup>50</sup> Cfr. D. Brienza, *Laboratorio famiglia*, Edizioni Goliardiche, Trieste 1998.

<sup>51</sup> Cfr. F. Poletti (a cura di), *op. cit.*

— *i sentimenti* espressi dagli stati d'animo, dalle emozioni, dall'affettività.

Tali elementi rappresentano le diverse situazioni quotidiane attraverso le quali è possibile intessere relazioni di natura interculturale mediate.<sup>52</sup> Lo spazio in cui avviene lo sviluppo di questi elementi da confrontare è definito da D. Demetrio “zona libera o liberante”, perché in esso si deve realizzare un “clima psicologico” favorevole al lavoro, alla comprensione, all'accettazione, alla differenza, all'apprendimento reciproco, al riconoscimento del proprio essere maggioranza o minoranza, alla presa di coscienza della “inevitabile” diversità.<sup>53</sup> Si formano così dei microsistemi di didattica interculturale, in grado di agire nel clima di autoriconoscimento e di eteroriconoscimento in un sistema di relazioni orizzontali.<sup>54</sup>

Pertanto, compito specifico dell'educatore è quello di creare una sorta di territorio intermedio, nel quale possano svolgersi incontri-scambi di pensieri come un dare e avere reciproco, proprio attraverso l'educazione al pensare ed al comunicare al di là dei confini geografici e delle differenze. In questo territorio intermedio si incoraggiano le abilità inesprese, poiché solo in una condizione in atto ognuno si sente libero di dialogare nel rispetto di sé e dell'altro.

Per organizzare bene e concretamente questo clima di interscambio, l'educatore-mediante interculturale non deve impadronirsi degli *alfabeti* specifici di ciascuna cultura. Infatti, non si chiede all'insegnante di conoscere i singoli e diversi modelli cognitivo-educativi delle altre tradizioni. È, invece, richiesta la conoscenza delle caratteristiche specifiche delle funzioni della mente umana. Connotato, questo, tipico delle forme universali del linguaggio e dell'intelligenza (comunicazione non verbale), in particolare dei linguaggi di tipo socio-relazionale e simbolico-rappresentativo.<sup>55</sup> Quindi l'educatore interculturale deve porre attenzione agli elementi ed ai fattori i quali si presentano con maggiore frequenza nelle interrelazioni con gli elementi ed i termini del linguaggio e della sfera emozionale. Questi, infatti, essendo specifici oggetti pedagogici della mediazione educativa, sono sintetizzabili con attività quali: ordinare, classificare, categorizzare, risolvere problemi, immaginare, creare, connettere, memorizzare (*attività della mente*). Le attività della men-

---

<sup>52</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> Cfr. A. Negrini, *Il sistema scolastico in prospettiva interculturale*, Emi, Bologna 1998.

<sup>55</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*



te sono correlate al descrivere, interrogare, discutere, argomentare (*attività del linguaggio*). Tutte queste azioni sono rappresentabili con i sentimenti di paura, odio, amore, inquietudine, serenità, gioia, stupore (*attività dell'affettività*).<sup>56</sup>

In sostanza, nella scuola, è necessario dare, anche alla figura del mediatore culturale, la possibilità di partecipare attivamente a queste iniziative di insegnamento–apprendimento. Infatti, tale persona appartenente ad altro paese e cultura, entrando nelle aule come rappresentante di altra civiltà, parlerà di sé, del suo popolo, delle sue credenze, dei modi di rappresentarsi la vita, in tutte le sue implicazioni, per svelare tradizioni, raccontare soprusi, stragi, migrazioni.<sup>57</sup>

In sostanza, la presenza del mediatore culturale deve porsi come collaborazione pedagogico–didattica e punto di forza del rinnovamento teorico e metodologico della scuola in prospettiva interculturale.

### III.3 Educazione all'intercultura: accettazione delle differenze

La presa d'atto della problematica interculturale si ha quando dalla diversità intesa come disagio si passa alla considerazione della diversità come ricchezza e valore da cui trarre esperienza e frutto.

Attualmente, nel quotidiano, quando si parla di intercultura ci si riferisce all'incontro tra gruppi, comunità, cittadini di diversa etnia, religione, origine e provenienza. Dimenticando spesso che è fenomeno interculturale anche la descrizione delle realtà autoctone, nelle quali emergono microsottoculture come quelle professionali, familiari, sessuali o altro, abitualmente ignorate.<sup>58</sup>

Ciò risulta ancora più evidente poiché ogni gruppo, anche minoritario, ha e crea in sé consuetudini di natura comunicativa, produttiva ed espressiva. Tutto ciò è intercultura. Manifestazione, questa, di volontà di interazione con un altro gruppo per farsi conoscere, ri–conoscere ed apprezzare. Tale processo avviene in maniera reciproca.<sup>59</sup>

Nelle relazioni interpersonali non tutto è definibile come interculturale. Infatti, l'intercultura realizza l'effettivo incontro tra diverse

---

<sup>56</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

<sup>57</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

<sup>58</sup> *Ibid.*

<sup>59</sup> *Ibid.*

culture, il rispetto per le differenze ed il riconoscimento dell'identità dell'altro in quanto tale.<sup>60</sup>

La prospettiva interculturale è, perciò, paragonabile ad una strada asimmetrica e con molti tornanti; tuttavia, anche questo tipo di strada si può percorrere grazie alla prudenza, al rispetto delle regole, alla calma ed all'estrema attenzione.

Nel processo interculturale saranno presenti momenti di continuità e di discontinuità con la propria origine e con la propria storia le quali causeranno sia fratture sia innovazioni.<sup>61</sup>

Le culture alloctone sono semplicemente culture diverse. Queste, come tale, sono da considerarsi anche quando cercano di adeguarsi e di compensarsi, uniformandosi alla cultura dominante o maggioritaria poiché aspirano al proprio riconoscimento come culture.<sup>62</sup>

Chi vive in una realtà eterogenea deve organizzare la propria identità in modo più incisivo rispetto a chi (autoctono) si difende dalla paura per il nuovo. Ciò nell'incertezza e nella convinzione che, forse, la propria esistenza si può confondere con quella altrui "contaminandosi".<sup>63</sup>

Tuttavia, per ovviare a questa sorta di "contaminazione", bisogna progettare, programmare e giungere all'obiettivo dell'autoeducazione. Tanto da potersi pensare, dopo questo processo del tutto personale, diversi da come si è. Quindi sottoporsi al percorso dell'intercultura ed all'attività interculturale significa offrire reciprocamente la propria cultura fino a giungere alla condivisione. Solo chi vive o è vissuto nella differenza può insegnare a capire o a dare valore alla diversità.

#### III.4 Criteri per una strategia educativa dell'intercultura

Da alcuni anni la scuola italiana sta accumulando esperienze nel campo della pedagogia, nonché dell'educazione interculturale, attraverso iniziative didattico-educative. Da queste risulta essere importante, per l'apprendimento, il rapporto di comunicazione tra insegnante e alunno. Esso, d'altro canto, influisce anche sulla modifica del comportamento e della mentalità.<sup>64</sup>

---

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> *Ibid.*

<sup>64</sup> *Ibid.*

Queste iniziative si svolgono ormai in tutti i centri territoriali, sia quelli più grandi sia quelli più piccoli, poiché il fenomeno dei flussi migratori è presente un po' ovunque. Perciò la preoccupazione dell'inserimento-integrazione scolastica di bambini e ragazzi stranieri crea confusione per quanto attiene gli interventi, le metodologie e le strategie più idonee atte a produrre un esito positivo.<sup>65</sup>

D'altra parte, anche il Ministero della P.I. ed il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione evidenziano l'importanza di canoni strategici in ambito dell'educazione interculturale. Canoni individuabili:

- nell'elaborazione e nella programmazione di percorsi educativi di inserimento/integrazione facilitati;
- nell'inserimento nei curricula didattici della cultura e della lingua degli alunni portatori di altre culture;
- nella rivisitazione di valori educativi come la tolleranza, l'educazione alla pace, la solidarietà.<sup>66</sup>

Tenendo sempre presenti questi elementi valutativi delle situazioni educative è possibile, sia pur modificando e creando nuove opportunità e occasioni di incontro, favorire una maggiore armonia, nella scuola, più rispondente ad una politica scolastica interculturale.<sup>67</sup> Inoltre, tale sequenza educativa produce effetti di continuità non lasciando spazio all'episodicità.

I suddetti canoni educativi sono da attuare, in riferimento a tre fasi fondamentali correlate l'una all'altra. Tali fasi sono:

- 1) la fase dell'accoglienza;
- 2) la fase dell'apertura agli altri saperi;
- 3) la fase dell'assunzione della cittadinanza interculturale.

Quest'ultima tappa non deve assolutamente essere obbligatoria bensì deve essere un'esigenza avvertita spontaneamente dall'immigrato.

Nella *prima fase*, l'insegnante progetta interventi educativi relativi alle difficoltà linguistiche e comunicative; all'adattamento ed al disagio psicologico; nella *seconda fase*, si procede all'elaborazione della programmazione didattica, in particolare preoccupandosi della conoscenza dei vissuti culturali dei paesi di provenienza degli alunni immigrati; nella *terza ed ultima fase* l'insegnante, attraverso iniziative miranti all'interiorizzazione dei punti di vista, dei valori, dei comportamenti/condotte propri e di quelli altrui, favorisce la formazione di

---

<sup>65</sup> *Ibid.*

<sup>66</sup> *Ibid.*

<sup>67</sup> Cfr. A. Perotti, *La via obbligata dell'interculturalità*, Emi, Bologna 1996.

una mentalità interculturale armonica.<sup>68</sup> Gli elementi maggiormente evidenziati, negli ultimi anni, dalla pedagogia delle differenze sono stati quelli relativi alla valorizzazione della diversità. In particolare la diversità culturale, con il confronto tra culture e gruppi culturali e lo sviluppo creativo delle relazioni interetniche.<sup>69</sup> Per attuare, sia pur in minima parte, quanto detto bisogna preoccuparsi primariamente delle connessioni e della continuità degli interventi operativi, senza far prevalere un elemento rispetto all'altro. Infatti, ciò causerebbe, da parte di chi si pone in relazione d'aiuto, la ricezione di un'immagine negativa o riduttiva di sé. Poiché ci si convincerebbe di dover soltanto apprendere senza poter "insegnare" nulla agli altri.<sup>70</sup>

Pertanto, sarà opportuno porre tra loro sullo stesso piano i canoni del percorso educativo dell'interculturale. Ciò per evitare di prestare troppa attenzione ad un elemento a sfavore di un altro, per valorizzare le novità ed i valori dei portatori di altra cultura, la storia del gruppo di appartenenza e, quindi, la storia personale.<sup>71</sup>

Diventa, così, inevitabile che l'apprendimento della lingua e della cultura del Paese ospitante intervenga come apprendimento parallelo alla lingua ed alla cultura madre, lasciando libero, nel modo e nei tempi, il soggetto di tagliare il "cordone ombelicale" con la lingua d'origine.<sup>72</sup>

Quindi l'obiettivo principe sarà quello di far diventare l'immigrato consapevole di due culture. Cosa, tra l'altro, capace di produrre crescita interiore e maturazione.

Tuttavia, il percorso per un'educazione interculturale deve necessariamente fondarsi sulla presa di coscienza, da parte di tutti, del fenomeno migratorio. Magari partendo dalla storia personale o da quella di conoscenti i quali, in passato, si sono trovati nella medesima situazione. Entrare, quindi, empaticamente in contatto con chi vive nel presente il fenomeno immigrazione. In tal modo è possibile individuare punti di incontro tra persone provenienti da ambienti e "mondi" diversi.<sup>73</sup>

Risulta, ora, più chiara la motivazione per cui bisogna prima di tutto sensibilizzare gli insegnanti a divenire "insegnanti interculturali", capaci di elaborare un Progetto educativo interculturale rispet-

---

<sup>68</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

<sup>69</sup> *Ibid.*

<sup>70</sup> *Ibid.*

<sup>71</sup> Cfr. A. Negrini, *Il sistema scolastico in prospettiva interculturale*, Emi, Bologna 1998.

<sup>72</sup> *Ibid.*; inoltre cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

<sup>73</sup> *Ibid.*

tando le singole individualità e, nel contempo, acquisire maggiore professionalità. Infatti, l'insegnante già normalmente attua strategie consone a favorire la soluzione di problematiche in soggetti in difficoltà. Maggiormente per il *percorso interculturale* dei suoi alunni il docente elaborerà una strategia di intervento. In realtà, l'insegnante si trova a dover svolgere il ruolo di mediatore tra culture, le quali inizialmente sono poste a confronto ma, nel tempo, dovranno modificarsi.<sup>74</sup>

### III.5 Importanza delle relazioni interattive per l'educazione interculturale

In relazione all'identità personale ed al proprio modo di essere, si può fare riferimento a due diversi possibili ragionamenti. Il primo di essi utilizza modelli della cultura di appartenenza, da intendersi come modelli capaci di interpretare la realtà secondo schemi mentali pre-acquisiti. Tale modalità, però, ha il limite di voler far coincidere la realtà con mappe concettuali prefabbricate.<sup>75</sup>

Il secondo ragionamento mira a controllare gli schemi di apprendimento, poiché si orienta verso il riesaminare, lo smontare, il segmentare un'idea, un concetto, un'emozione, una tesi, una parola al fine di ricostruire i significati riferiti a contesti specifici reali.<sup>76</sup>

Quest'ultima modalità di ragionamento è tipica della pedagogia, dove il linguaggio è continuamente rinnovato ed adattato alle circostanze. Ciò è necessario soprattutto quando si affrontano "fatti" relativi all'educazione interculturale. Inoltre, quando la pedagogia pone in essere la strategia del *paragone* e dell'*esclusione*, o della *risoluzione di problemi*, procede in maniera attiva, sperimentale e concreta. Così, applicando strategie operative alla pedagogia dell'intercultura è possibile raggiungere gli obiettivi prefissati ed auspicabili quali l'incontro tra le altre culture e la relativa integrazione dei soggetti portatori delle proprie tradizioni.

— Pertanto, secondo l'*ottica del paragone* si individueranno le immagini, sotto forma di similitudini o di metafore maggiormente adeguate all'idea antropologica dell'uomo e dell'educazione. In riferimento all'intercultura si può pensare al paragone con un incrocio

---

<sup>74</sup> Cfr. V. Cesari, *La dimensione interculturale nell'educazione: riflessioni e riferimenti per l'azione pedagogica*, in F. Poletti (a cura di), *op. cit.*

<sup>75</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

<sup>76</sup> *Ibid.*

stradale (quindi un incontro), ove le strade rappresentano le culture. Perciò un incontro tra culture.

— Seguendo l'*ottica dell'esclusione*, invece, il termine *educazione* ricorda vocaboli quali insegnamento, trasmissione, apprendimento, cambiamento.<sup>77</sup> Anche se oggi, con tutte le problematiche con essa connesse, l'educazione può avvenire in forme meno tradizionali (si pensi alla telematica, all'educazione a distanza o alle videotrasmissioni) e con tempi e modalità personalizzati, si instaura comunque una relazione attraverso la quale avviene la transizione da uno stato originario di non educabilità ad un altro di educabilità conseguita. Naturalmente, le competenze di un educatore si possono individuare principalmente nella capacità di sapersi porre in relazione con qualcuno nello spazio e nel tempo. Perciò creare relazioni, dove si producono climi interpersonali favorevoli a nuovi apprendimenti, è compito del docente.<sup>78</sup> La relazione, quindi, in funzione di come è instaurata ed orientata, produce educazione perché genera variazioni nella struttura psichica di un individuo o di un gruppo.<sup>79</sup>

Nel verificare la validità di un intervento educativo, l'educatore deve chiedersi se ha giustamente attivato il campo relazionale in rapporto al cambiamento atteso, in previsione degli obiettivi fissati dal Progetto educativo interculturale.<sup>80</sup> Infatti, è proprio il fenomeno del cambiamento ad essere conseguente a quello della relazione.

In questo l'educazione e la formazione hanno ricevuto l'apporto teorico di altre discipline quali la psicologia, l'antropologia, la sociologia, la filosofia. Pervenendo, così, ad un nuovo orientamento più sistematico e fondato sulla riflessione nell'utilizzo di concetti e termini quali "relazione" e "cambiamento".<sup>81</sup>

Se, infatti, il mutamento assume nel corso del tempo vari significati, rispecchiando le indicazioni delle società, è, poi, possibile, in base alle ricerche della psicologia, studiare i cambiamenti interni alla persona, quindi della stessa trasformazione in atto.

La cautela nell'impiego del concetto di "cambiamento" è d'obbligo perché, per raggiungere i risultati sperati, non basta aspirare al mutamento in sé ma sono da porre in essere strategie consone allo scopo. È la pedagogia, nel suo progressivo divenire scienza, ad individuare, nella complessa realtà educativa, fenomeni da osservare

<sup>77</sup> Cfr. F. Poletti (a cura di), *op. cit.*

<sup>78</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

<sup>79</sup> *Ibid.*; inoltre cfr. C. Rogers, *Terapia centrata sul cliente* (a cura di L. Lumbelli), La Nuova Italia, Firenze 1999.

<sup>80</sup> *Ibid.*

<sup>81</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

empiricamente, da sottoporre a sperimentazione, da valutare e da misurare sulla base di ipotesi ed enunciati.

Pertanto, il momento del “cambiamento” acquista un’importanza determinante ai fini della descrizione e dell’interpretazione di un risultato (positivo o negativo), della validità di un progetto o di un intervento educativo.

*L’esperienza del cambiamento* appartiene al vivere quotidiano. In ambito interculturale, tale esperienza risulta direttamente connessa con il fenomeno dei flussi migratori in quanto:

— migrando, è interessato l’intero sistema relazionale del soggetto quindi la famiglia, i parenti e gli amici rimasti nel luogo d’origine;

— migrando, si ha bisogno di riferimenti e supporti per essere facilitati nell’inserimento, nell’adattamento e nell’integrazione nella nuova realtà di vita e di accoglienza;

— migrando, si è posti di fronte alla cultura maggioritaria con la quale ci si confronta e si deve convivere, ma senza rinnegare la propria origine e la propria appartenenza.<sup>82</sup>

Quindi, volendo realizzare un Progetto educativo interculturale ispirato alle riflessioni della pedagogia dell’intercultura, è necessario che, nel piano progettuale, sia inclusa la conoscenza dei vissuti dei soggetti destinatari. Ciò è opportuno per produrre il cambiamento auspicato e passare alla fase successiva, ossia alla vera e propria integrazione.

---

<sup>82</sup> *Ibid.*





## Per una didattica dell'intercultura e della diversità

### IV.1 Dalla pedagogia alla didattica interculturale

Il discorso pedagogico, allorché si misura con il tema della didattica interculturale, usufruisce sia del lavoro di riflessione sia di proposte concrete. In tal modo è possibile costruire progetti generali d'intervento, partendo da storie di appartenenze differenti.<sup>1</sup>

Ai nostri scopi importa riflettere, sia pur brevemente, sul modo di intendere oggi la didattica interculturale nonché sul suo rapporto con la pedagogia. La discussione sulla didattica, attualmente, segue due diversi filoni teorici.

Il primo, classico, considera la didattica come l'articolazione operativa dei contenuti educativi. In tal caso, perciò, la didattica è funzionale alla traduzione e alla mediazione delle finalità e degli obiettivi definiti dalla pedagogia. Quindi alla pedagogia spetta la riflessione sul senso dell'educazione; alla didattica la sollecitazione dell'apprendimento da parte dell'educando. Inoltre, con la didattica si favorisce l'interiorizzazione dei contenuti trasmessi.<sup>2</sup>

Il secondo filone, considerato da alcuni come quello riguardante la didattica del futuro, cerca una propria autonomia, sganciandosi dalla pedagogia. Questo filone di didattica poggia sugli assunti offerti dalle scienze cognitive, ossia sui processi conoscitivi scientificamente determinati e controllati. Queste scienze si applicano allo stu-

---

<sup>1</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze, 1998.

<sup>2</sup> *Ibid.*

dio dei fattori, delle condizioni e del modo in cui si verifica l'apprendimento/insegnamento.<sup>3</sup>

Nel primo filone, quello classico, i principii pedagogici rappresentano lo specchio della cultura da cui sono prodotti; nel secondo filone, quello "del futuro", si considera principalmente come gli esseri umani, attraverso i processi cognitivi o emozionali, manipolativi o creativi, "apprendono l'apprendimento".

A questo punto è giusto domandarsi: da quale didattica la pedagogia interculturale si lascerà condurre?

L'intento della pedagogia dell'intercultura, per essere efficace, deve tenere conto dei processi d'apprendimento scientificamente osservabili, senza dimenticare la propria riflessione intorno al tema educativo generale. Inoltre, se la pedagogia interculturale s'interessa alla speculazione filosofica ed ai significati dell'incontro fra culture, dell'immigrazione e delle conseguenze delle modificazioni geopolitiche, i due indirizzi didattici devono inevitabilmente integrarsi l'uno con l'altro.<sup>4</sup> Infatti, si completano reciprocamente.

Essendo la pedagogia interculturale una disciplina intenzionata a trasmettere le proprie ricerche da un campo educativo formale ad uno d'apprendimento, è inevitabile l'approdo al problema del "come" fare a trasferire le proprie tesi educative nelle situazioni specifiche dell'incontro e "dove" costruire l'apprendimento in modo mediato e finalizzato.<sup>5</sup>

Nel momento in cui sono stabiliti contatti tra culture diverse, la pedagogia interculturale si trasforma in didattica classica seguendo la sua natura:

a) *cognitiva* (al fine di conoscere la storia e le manifestazioni dei saperi dell'altro);

b) *relazionale e comunicativa* (per stabilire con l'altro un contatto servendosi dell'interazione verbale, dell'empatia, di mediazioni, di narrazioni e di tutte le strategie della comunicazione);

c) *simbolica* (per manifestare concretamente i segni dell'accoglienza, della disponibilità al rispetto reciproco, del riconoscimento d'autonomi spazi di vita, di crescita e di condivisione).<sup>6</sup>

Invece, la didattica "del futuro" si presenta sotto forma di situazioni cognitive ed esperienziali. In tali contesti è possibile la realizza-

<sup>3</sup> *Ibid.*

<sup>4</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

<sup>5</sup> *Ibid.*; inoltre cfr. F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia 2000.

<sup>6</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

zione di pratiche d'insegnamento/apprendimento capaci di promuovere processi cognitivi quali:

— attività attraverso cui rilevare le diversità culturali rappresentate da azioni quotidiane; relazioni sociali, religiose, ritualità domestiche, manifestazioni artistiche o di usi e costumi;

— attività in grado di evidenziare la natura e l'origine dei pregiudizi, attraverso la conoscenza dei meccanismi inconsci o razionali inescandenti nel momento d'incontro con chi è diverso.<sup>7</sup>

Certamente bisogna condurre ricerche sulle manifestazioni della mente e della comunicazione ma anche sul modo della mente umana di individuare significati interculturali volti a mostrare la legittimità dei processi cognitivi. Soprattutto, però, bisognerà riflettere sulle diverse rappresentazioni del mondo, compresa la pluralità delle modalità espressive con le quali gli uomini tentano di capirsi e di intendersi ossia il linguaggio verbale e non verbale.<sup>8</sup>

## IV.2 Proposte di didattica interculturale

Nell'ultimo decennio è stato possibile, per ricercatori ed insegnanti, realizzare attività di didattica interculturale incentrata su tematiche emergenti da contesti socio-culturali-ambientali specifici.

- Una prima forma di didattica interculturale è nata quando gli educatori hanno inteso evidenziare la pluralità delle concezioni cognitive in sé e la comparazione tra il "noi" e il "voi" come valore. Hanno, in altre parole, programmato didattiche incentrate sui *punti di vista*. La comparazione è stata un elemento importante poiché ha reso manifesta la diversità nelle modalità d'espressione, nelle condizioni di convivenza e nelle attività lavorative.<sup>9</sup>

- Una seconda forma di didattica si è avuta con l'interesse nei confronti dei *disagi altrui*. In questo modo si è messo in mostra il fenomeno dell'immigrazione in tutte le sue implicazioni locali, internazionali, soggettive e comunitarie. In seguito a tale interesse, si sono considerate alcune complicità:

- lo sradicamento dall'ambiente d'origine;

- l'esigenza della ricostruzione di una nuova identità, connessa con la perdita dei legami precedenti;

---

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Ibid.*

<sup>9</sup> *Ibid.*; inoltre cfr. G. Quagliatoberto, *Proposte di educazione interculturale*, in F. Poletti (a cura di), *Educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

— la necessità di ricostruire nuovi rapporti, sia matrimoniali sia amicali sia lavorativi.<sup>10</sup>

- Una terza didattica è stata incentrata sulla *capacità espressiva* d'ogni cultura nei settori dell'arte quale manifestazione dell'artigianato, della musica, del folklore, etc.<sup>11</sup>

- Una quarta didattica si è avuta quando si è voluto trattare il tema dell'*uguaglianza* sul piano dei *diritti* e dei *doveri* o degli *archetipi metaculturali*.

Infatti, per manifestare l'appartenenza ad una stessa umanità, sono state progettate delle didattiche incentrate sulle *similarità* attraverso le vicende della condizione umana capace di superare le distinzioni etniche e geografiche.<sup>12</sup>

Dalla sperimentazione di queste didattiche, è stato evidenziato quanto le differenze razziali non esistono, essendo esse una produzione culturale, economica, ideologica e storica, rifacentesi ad aspetti genetici e biologici.<sup>13</sup> Inoltre si è potuta constatare, all'interno dei flussi migratori, la corrispondenza tra culture, bisogno di sicurezza e nostalgia del paese d'origine.<sup>14</sup>

Gli itinerari di lavoro attinenti ai diversi approcci didattici si possono articolare nella proposta degli interventi riguardanti le discipline, le unità didattiche ed il laboratorio. Tuttavia è opportuno:

- rivedere le discipline in un'ottica interculturale, in modo da far emergere il concetto di interculturalità trasversalmente alle discipline;

- attuare le unità didattiche per mezzo di progetti in cui si sviluppano le tematiche interculturali, creando raccordi tra contenuti ed ambiti disciplinari;

- rendere il laboratorio luogo ideale per sviluppare l'azione educativo-didattico-relazionale con un confronto produttivo e la mediazione di punti di vista diversi, per giungere ad una visione condivisa: l'interculturalità.<sup>15</sup>

---

<sup>10</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

<sup>11</sup> *Ibid.*

<sup>12</sup> *Ibid.*

<sup>13</sup> Cfr. U. Fabietti, *L'identità etnica. Analisi di un concetto equivoco*, Carocci, Roma 2003.

<sup>14</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *op. cit.*

<sup>15</sup> *Ibid.*; inoltre cfr. G. Ianni, *Il laboratorio: sede e strumento per una didattica interculturale*, in S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, I.R.R.S.A.E. Toscana, Firenze 1996.

Sono interessanti, ai fini della progettazione didattico-educativa, le proposte pedagogiche contenenti una nuova prospettiva di progettualità: l'altro.<sup>16</sup>

Cosicché il percorso di ricostruzione dei settori disciplinari e di revisione delle metodologie didattiche aperte all'altro, iniziando da questi, introduce profondi cambiamenti nel modo di programmare la stessa attività di insegnamento/apprendimento. Insegnare la storia in tal modo, ma anche la geografia, la letteratura, le scienze, l'arte, la religione attraverso il riferimento all'altro, risulta requisito valido di confronto tra le singole culture. Secondo questa angolazione bisognerebbe riscrivere molti testi scolastici per vedere e conoscere, con un'altra ottica, gli avvenimenti. Un esempio: la scoperta dell'America vista dagli amerindi; la geometria ad iniziare dalle culture egiziane ed arabe da cui deriva; o ancora le arti, come la musica, a partire dalle radici etniche spesso dimenticate. Vedere, insomma, ogni problema anche "dal punto di vista dell'altro".<sup>17</sup>

In tale prospettiva strumenti, materiali e supporti culturali e didattici sono da destrutturare e ristrutturare. Si pensi ai testi scolastici di storia in cui si pone l'accento sull'unidirezionalità dei vincitori. Si pensi ai vari testi ove si rilevano modelli eurocentrici e monoculturali.

Quindi, ogni libro adottato nelle scuole non deve rendere visibile la superiorità di una forma di cultura sull'altra né di un popolo su altri popoli. Occorre invece produrre libri, che considerino importanti i fattori come la ricerca della verità, il rispetto per ogni uomo, quindi per la persona, con le sue potenzialità e le sue attese.

### IV.3 Ipotesi d'un progetto didattico-educativo interculturale

Per elaborare un progetto educativo e didattico bisogna iniziare dalla valorizzazione delle differenze. È necessario, quindi, prendere l'avvio dal vissuto quotidiano dell'immigrato, per poter costruire gli atteggiamenti di disponibilità al confronto con l'altro. La medesima azione è da operare sui soggetti autoctoni, proprio per favorire l'insorgere di sentimenti di tolleranza, di solidarietà e di cooperazione. È importante ricordare l'opportunità di non rapportarsi a modelli educativi astratti rispetto alla realtà sociale di riferimento. Poiché, questo, non permetterebbe l'interazione tra persone (componenti la stessa società), bensì tra culture. Pertanto è compito delle

---

<sup>16</sup> Cfr. A. Perotti, *La via obbligata dell'interculturalità*, Emi, Bologna 1996, p. 89.

<sup>17</sup> *Ibid.*

istituzioni educative potenziare in ognuno comportamenti interculturali necessari per la convivenza pacifica dei popoli. Per una crescita equilibrata della personalità dello “straniero” risulta importante attuare una strategia educativa basata sia sulle pari opportunità sia sulla conservazione della lingua e della cultura di origine. Ciò per evitare il rischio di estinzione della cultura di provenienza dell’immigrato. Allo stesso tempo i soggetti autoctoni devono essere educati all’integrazione con il portatore di cultura diversa, con l’obiettivo della disponibilità a comprendere la prospettiva culturale dell’altro senza rinunciare alla propria.<sup>18</sup>

In questo modo è possibile educare alla convivenza culturale ed al rispetto dell’altro.

Ogni progetto educativo è scandito da tre momenti:

1) *il tempo della formulazione* (nel quale s’individua lo scopo dell’azione pedagogica);

2) *il tempo della realizzazione* (durante il quale il progetto si attua attraverso interventi didattico-educativi e secondo sequenze di obiettivi predisposti e preordinati);

3) *il tempo della valutazione* (in cui si attuano procedure di verifica per evidenziare la validità o meno del progetto).

Questi “tempi” sono da considerarsi come elementi di un’unica struttura e perciò intimamente correlati.<sup>19</sup>

Però un progetto può nascere solamente dopo un’attenta indagine dei comportamenti emotivo-affettivo-relazionali, delle capacità e degli stili cognitivi, dei particolari componenti della personalità di ogni educando. Proprio su queste basi si devono fondare gli obiettivi e le finalità educative.<sup>20</sup> Un Progetto educativo interculturale deve essere anche pensato e strutturato riflettendo sul rispetto delle diversità culturali ed etniche perché siano salvaguardate le pari opportunità e la pari dignità di ciascuno.<sup>21</sup> In conclusione, l’ottica interculturale condiziona dinamicamente sia i contenuti curricolari sia le strategie ed i metodi d’insegnamento. E tutto ciò è da correlarsi alle specifiche situazioni soggettive e culturali del contesto scolastico.<sup>22</sup>

---

<sup>18</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

<sup>19</sup> Cfr. G. Petracchi, *Multiculturalità e didattica*, La Scuola, Brescia 1994.

<sup>20</sup> *Ibid.*

<sup>21</sup> Cfr. F. Poletti (a cura di), *op. cit.*

<sup>22</sup> *Ibid.*

*a) La ricognizione conoscitiva*

Un progetto educativo è da attuare in un contesto umano specifico e bisogna individuarlo ed analizzarlo attraverso un'indagine conoscitiva attenta. Ciò per evidenziare le numerose e significanti relazioni socio-ambientali presenti nel contesto in cui il progetto si attua.

Si tratta di ideazioni riguardanti persone le quali producono significati, categorizzano, concettualizzano e organizzano i sistemi della convivenza tra soggetti.<sup>23</sup>

L'indagine è rivolta non solamente agli alunni ma anche alle loro famiglie, agli insegnanti ed agli operatori scolastici ed extrascolastici. Tutti considerati nel loro contesto di vita, poiché in esso si svolgono le interrelazioni con l'ambiente.<sup>24</sup>

Ciò significa osservare, studiare e riflettere sui comportamenti dei soggetti nel tessuto delle dinamiche interattive sviluppantesi tra gli individui, l'ambiente naturale e l'ambiente sociale. Lo scopo di tale analisi è rilevare le variabili nella relazione di reciprocità.<sup>25</sup>

Infatti, la conoscenza dell'immigrato può risultare deficitaria se si tiene conto solamente di quei comportamenti riconducibili alla cultura d'origine. È utile, invece, prendere in esame e considerare anche quei comportamenti modificatisi in seguito alla pratica ed al confronto con l'altro, con la sua cultura ed il suo stile di vita.<sup>26</sup>

Lo scopo dell'educazione interculturale è la formazione di soggetti i quali, pur diversi per identità sociale e culturale, devono acquisire disponibilità a saper vivere insieme. Risulta perciò indispensabile indagare anche sui comportamenti evidenziati dagli autoctoni in situazioni multiculturali. Il motivo di ciò risulterà utile per meglio identificare finalità e obiettivi da predisporre e realizzare.<sup>27</sup>

Allievi autoctoni nell'ambiente scolastico multiculturale possono manifestare rifiuto, più o meno nascosto, nei confronti dei coetanei alloctoni. Oppure evidenziare un atteggiamento di esclusione ignorando, così, la presenza del diverso. Tali comportamenti possono essere considerati come espressioni di etnocentrismo. Però possono anche rappresentare il frutto dei pregiudizi radicati e assimilati in famiglia o nell'ambiente sociale d'appartenenza; pregiudizi inquinanti la realtà sociale, la quale è costretta a registrare, nel proprio inter-

---

<sup>23</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

<sup>24</sup> *Ibid.*

<sup>25</sup> Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it., il Mulino, Bologna, 1986.

<sup>26</sup> *Ibid.*

<sup>27</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

no, delle tensioni. Queste affiorano a causa del mancato soddisfacimento di bisogni fondamentali quali il lavoro, la casa e l'alimentazione. Le "cause" dei mancati soddisfacimenti sono imputate all'aumento dei flussi migratori.<sup>28</sup>

La ricognizione conoscitiva costituisce un'azione propedeutica all'intero processo educativo interculturale e si articola in tre momenti procedurali: *l'autovalutazione, l'identificazione dei tratti della personalità e la scolarizzazione dell'allievo.*

1) *Autovalutazione* delle rappresentazioni degli allievi immigrati da parte del docente. Un insegnante, prima di formulare piani educativi deve chiedersi *se e in che modo* la propria cultura può dialogare con culture "diverse". Perciò ogni insegnante o operatore dell'educazione dovrebbe chiedersi *se e come* si sta rapportando a quell'allievo e *per quali motivi* gli attribuisce quelle peculiari caratteristiche e quegli specifici significati. Inoltre l'educatore dovrebbe domandarsi quanto di personale e di etnocentrico c'è nelle sue interpretazioni e se sta mettendo in atto una strategia idonea a far capire all'altro che gli riconosce il diritto di essere diverso nonché di manifestarsi liberamente come tale.<sup>29</sup> Spesso, invece, l'insegnante, inconsapevolmente, etichetta un soggetto portatore di cultura diversa come un immaturo sul piano culturale, vincolato a tradizioni e stili di vita lontani dalla società di accoglienza e non in grado di integrarsi. Questi pregiudizi certamente non favoriscono un rapporto educativo positivo tra l'immigrato, i suoi pari e l'insegnante stesso.<sup>30</sup> Un rapporto educativo, infatti, si può instaurare quando il docente si mostra disponibile ad ascoltare le istanze del "diverso" e a decodificare il messaggio dell'interlocutore senza pregiudizi, cioè con l'atteggiamento di chi vuol comprendere e sa comprendere l'effettivo pensiero espresso dal "diverso". Ciò affinché l'immigrato possa parlare liberamente in quanto chi l'ascolta sa comprenderlo ed aiutarlo nel suo difficile cammino verso l'integrazione.<sup>31</sup>

2) *Identificazione dei tratti della personalità dell'allievo*<sup>32</sup> Il soggetto immigrato deve essere innanzi tutto identificato in relazione alla sua specifica identità culturale. Infatti, soggetti appartenenti ad

---

<sup>28</sup> *Ibid.*

<sup>29</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, cit.

<sup>30</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> *Ibid.*



una stessa cultura posseggono caratteristiche peculiari certamente accomunanti. Cosicché queste persone risultano portatrici di un modello di comportamento comune.<sup>33</sup>

All'iter conoscitivo–funzionale dell'*identità culturale* è da affiancare la conoscenza dell'*identità personale*, poiché, la cultura influisce sulle manifestazioni comportamentali e “l'assimilazione” e la gestione dei modelli culturali si ricompongono nel soggetto che vive personalmente quei modelli.<sup>34</sup> Quindi è la persona a dare valore alla cultura di origine la quale è integrata con istanze soggettive come il pensiero, la volontà e la coscienza.<sup>35</sup>

È possibile, poi, rilevare anche le capacità cognitive e quelle comunicativo–relazionali utili ad attivare operatività specifiche per favorire l'apprendimento in ognuno.<sup>36</sup>

Il percorso di identificazione della personalità dell'immigrato è spesso caratterizzato negativamente a causa del modo in cui la società di accoglienza lo rappresenta. Infatti, nella maggior parte dei casi si tende ad assimilare l'immigrato alle comunità e alle culture d'origine esistenti nei paesi di accoglienza. Però questo modo di fare svilisce l'aspetto antropologico dell'essere uomo poiché relega gli immigrati in entità immaginarie. In tal modo, cioè, si enfatizzano le differenze etniche, religiose, nazionali, etc.<sup>37</sup> Invece, le pratiche culturali di un immigrato sono da rapportarsi non tanto alle origini culturali proprie quanto al luogo nel quale egli vive ed al tipo di rapporti interpersonali instaurati con gli altri del gruppo.<sup>38</sup>

Ciò anche se ogni soggetto ha una sua specifica identità da individuare e conoscere al fine di non incorrere in errori di valutazione e di interpretazione.<sup>39</sup> A questo scopo sarà utile tenere presenti dei rivelatori capaci di sintetizzare le tematiche analizzate e di individuare le caratteristiche della personalità dell'allievo. Questi indicatori sono:

- rilevare i tratti peculiari della personalità dell'allievo;
- rilevare i tratti specifici dell'appartenenza ad uno stato socio–economico del soggetto;

---

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> *Ibid.*

<sup>36</sup> *Ibid.*

<sup>37</sup> Cfr. A. Perotti, *Le identità etnoculturali*, in «Scuola Italiana Moderna», 7, 1993.

<sup>38</sup> *Ibid.*

<sup>39</sup> *Ibid.*

— rilevare il grado relativo di culturalizzazione del soggetto.<sup>40</sup>

3) *Scolarizzazione dell'allievo*. Questo momento della ricognizione conoscitiva occorre per individuare *se e in che misura* la frequenza scolastica ha influenzato le modalità conoscitive dell'allievo. Anche perché la frequenza scolastica ha una notevole incidenza sull'organizzazione delle conoscenze e sullo sviluppo delle abilità mentali. Abilità promosse in maniera differente nelle diverse culture.<sup>41</sup> Pertanto la durata dei periodi di scolarizzazione risulta produrre difformi risposte sulle capacità percettive, su quelle di categorizzazione e classificazione, sulla memoria e sul ragionamento logico. Tutte queste abilità devono essere conosciute per elaborare un idoneo Progetto educativo interculturale. A questo si aggiunge la necessità di rilevare il grado di sapere effettivamente acquisito, poiché il processo educativo dovrà realizzarsi su queste basi.<sup>42</sup>

#### b) *Finalità e obiettivi*

La finalità generale dell'educazione interculturale è individuare e recuperare le potenzialità del soggetto. Tali potenzialità consentono all'uomo di crescere come persona. Ciò vuol dire educare la persona riconoscendole un valore universale.<sup>43</sup> Quindi l'educazione coinvolge tutto l'uomo e promuove opportunità di dialogo e confronto. Il confronto con i valori, le conoscenze e le esperienze di ogni appartenente a cultura diversa favorisce occasioni di reale arricchimento personale, salvaguardando le diversità.<sup>44</sup>

Una volta, poi, individuata la finalità dell'educazione interculturale è possibile fissare gli obiettivi su cui articolare il progetto.

1) Il primo obiettivo riguarda *la salvaguardia dell'identità personale in un contesto multiculturale*.

Ogni soggetto deve trovare, nel contesto educativo interculturale, rispetto per la propria cultura d'origine nonché sollecitazioni perché possa riflettere su di essa.<sup>45</sup>

---

<sup>40</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> Cfr. M. Manno, *Dalla Pedagogia interculturale a Maria Montessori*, in «Nuova Ipotesi», 1991.

<sup>44</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

<sup>45</sup> *Ibid.*

L'obiettivo della *salvaguardia delle identità personali e culturali* è di fondamentale valenza educativa. Esso è importante per scongiurare il pericolo, sempre presente, del bisogno di conformità predominante nell'infanzia. Conformità spesso conducente il bambino straniero a nascondere ed a negare le proprie caratteristiche originali.<sup>46</sup> Inoltre l'immigrato può rifiutare la cultura del paese di accoglienza perché gli è indifferente. Un altro motivo di rifiuto è riscontrabile nella manifestazione, da parte dell'alloctono, del bisogno di integrarsi pienamente mediante l'esclusiva esaltazione del proprio mondo d'origine.<sup>47</sup>

Le situazioni su indicate confermano la difficoltà di gestione delle peculiari realtà educative e relazionali di un progetto interculturale. Le tensioni etnocentriche, infatti, sono sempre in agguato e creano disagi, incomprensioni, frustrazioni e conflittualità sul piano personale e culturale.<sup>48</sup> Ecco perché nel confronto continuo con l'altro l'azione educativa curricolare (scolastica) non può non considerare primario l'obiettivo della salvaguardia dell'identità personale.<sup>49</sup>

2) Un secondo obiettivo utile al progetto didattico-educativo in situazione multiculturale concerne la *promozione di atteggiamenti di reciprocità*. Qui promuovere vuol dire mettere in evidenza l'impegno profuso dagli educatori; mentre la reciprocità consiste nell'integrare, senza condizionamenti, quanti sono portatori di culture differenti.<sup>50</sup>

In condizione multiculturale, alla cultura bisogna restituire «il suo pieno significato di totalità, che comprende stili di vita, valori e rappresentazioni simboliche che gli esseri umani usano come schema di riferimento nelle loro relazioni con i membri del proprio gruppo e con i membri degli altri gruppi, nella propria percezione del mondo, nel riconoscimento del proprio valore e della propria diversità».<sup>51</sup> Quindi all'interno dell'azione educativa, la quale intende promuovere l'atteggiamento di reciprocità, sono da individuare e considerate

---

<sup>46</sup> Cfr. V. Cesari, *La dimensione interculturale nell'educazione: riflessioni e riferimenti per l'azione pedagogica*, in F. Poletti (a cura di), *op. cit.*

<sup>47</sup> Cfr. G. Vico, *L'intercultura e i suoi problemi educativi*, in Aa.Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Atti del XXX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1992.

<sup>48</sup> Cfr. D. Demetrio, M. Cacceva, *Diversità e tolleranza*, in «Scuola e Città», 1993.

<sup>49</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

<sup>50</sup> *Ibid.*

<sup>51</sup> M. Callari Galli, *Per un'educazione all'alterità*, in F. Poletti (a cura di), *op. cit.*, p. 38.

le condizioni psicologiche dei soggetti immigrati. Questi si trovano coinvolti in una duplice dimensione interculturale: quella del luogo di appartenenza e quella del luogo di accoglienza.<sup>52</sup> Per motivi di sopravvivenza l'immigrato è costretto a confrontarsi quotidianamente con entrambe le culture e a dover modificare comportamenti e stili di vita per evitare logorio psicologico. Perciò gli "stranieri" metabolizzano le differenze attraverso la disponibilità ad utilizzare entrambe le culture, quella d'origine e quella d'accoglienza.<sup>53</sup> L'atteggiamento di reciprocità si acquisisce passando per la via della comprensione, la quale aiuta a capire l'altro, a vedere e a capire il mondo dell'altro come se fosse il proprio.<sup>54</sup>

3) Si può così individuare un terzo obiettivo: *essere capaci di condividere valori ed ideali*.

Questo obiettivo corrisponde al saper mettere in luce, all'interno delle diversità, elementi in grado di essere intuiti e compresi, nella loro sostanzialità, come valori pertinenti all'"umanità", all'etnia e alla cultura di ogni soggetto.<sup>55</sup>

La condivisione di valori ed ideali è possibile se si attivano strategie utili a favorire l'incontro, il dialogo e l'interazione.<sup>56</sup> Infatti, la tolleranza, la solidarietà, l'accoglienza, la libertà e la giustizia possono diventare valori condivisi se si vive con gli altri. Se, in sostanza, ognuno ritrova nell'altro questi valori sottesi, così come sono nella natura di ognuno, qualsiasi lingua egli parli ed a qualsiasi cultura appartenga sarà ininfluente.<sup>57</sup>

Gli uomini della società in divenire devono saper riconoscere l'alterità universalmente intesa, al di là delle singole etnie, per poter ipotizzare un possibile futuro comune e stabile per tutti.<sup>58</sup>

c) *Oggetto e contenuti della didattica interculturale*

La cooperazione fra le due anime della didattica interculturale può essere individuata quando si riesce a creare un clima interculturale. Pertanto, risultano interessate le aree del sapere e dell'apprendimento con tutta la struttura organizzativa della scuola,

---

<sup>52</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

<sup>53</sup> *Ibid.*

<sup>54</sup> *Ibid.*

<sup>55</sup> *Ibid.*

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> *Ibid.*

<sup>58</sup> *Ibid.*

ivi comprese le relazioni con le altre agenzie educative.<sup>59</sup> Così facendo si attiva una strategia capace di coinvolgere anche i docenti non ancora sensibili al problema. Inoltre il ruolo socio-culturale della scuola diventa consapevole attraverso la funzione ed il ruolo svolto proprio dagli insegnanti. Chiaramente, una strategia volta alla creazione del clima interculturale costituisce la meta di un lungo percorso fatto di momenti intermedi.<sup>60</sup> Prima di individuare queste situazioni mediane, bisogna stabilire qual è l'oggetto della didattica interculturale.

L'oggetto principale della didattica dell'intercultura è rappresentato dal confronto interpersonale ed esperienziale tra persone di diversa appartenenza culturale. Tale confronto è fonte di apprendimento utile ad una didattica interculturale, il cui oggetto può coincidere con l'arricchimento reciproco.<sup>61</sup>

La trasmissibilità dell'insieme delle modalità comunicativo-relazionali può essere verificata intercorrelando fra loro non tanto i contenuti quanto le modalità dell'apprendimento. Secondo D. Demetrio ci sono cinque "piani relazionali" in grado di diventare campi di apprendimento se il docente, in fase progettuale, individua i tempi adatti alla realizzazione, sceglie i contenuti stimolo per l'attivazione dei piani relazionali e, infine, predispone i criteri di rilevazione degli apprendimenti.<sup>62</sup> La sintesi dei cinque piani relazionali è la seguente:

1) piano delle relazioni tra le reciproche mentalizzazioni e tra i diversi modi di organizzare i pensieri. Ciò per scoprire le differenze e le corrispondenze cognitive del lavoro mentale di ciascuno;

2) piano della relazione tra le reciproche corporeità fatte di fisicità, gestualità e posture;

3) piano della relazione tra le reciproche spazio-temporalità, ovvero tra le modalità di concepire le scansioni del tempo e l'organizzazione dei luoghi;

4) piano delle relazioni tra le reciproche finalità e progettualità, per individuare i significati attribuiti ai valori, agli schemi ed ai sistemi di vita;

5) piano delle relazioni tra le reciproche mitizzazioni, per evidenziare circostanze in base alle quali si realizzano fatti ed eventi.<sup>63</sup>

---

<sup>59</sup> Cfr. D. Demetrio, G. Favaro, *Bambini stranieri a scuola*, cit.

<sup>60</sup> *Ibid.*

<sup>61</sup> *Ibid.*

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> *Ibid.*

Per la didattica interculturale è fondamentale individuare i piani relazionali. Infatti, attraverso essi si evidenziano le caratteristiche proprie del vivere di ogni uomo, le quali si sostanziano nell'attività di pensare e di rappresentarsi il mondo, delle capacità motorie e di orientamento spazio-temporale, del porsi domande di ordine trascendentale per darsi una spiegazione della propria esistenza e della funzione nel mondo. Questi fattori corrispondenti ai cinque piani relazionali suindicati devono essere riempiti di contenuti. È la didattica interculturale a fornire contenuti e conoscenze. Questi concretizzano i piani relazionali in esperienze vissute per mezzo di ipertesti, partecipazioni a manifestazioni e video.<sup>64</sup>

Nella programmazione e nella stesura di un Progetto didattico interculturale è importante la sintesi delle proposte elaborate e di seguito rappresentate. Tale sintesi è un insieme parallelo di indirizzi educativi e di contenuti, i quali non sono mai presi in modo disgiunto gli uni dagli altri.<sup>65</sup>

<b>Indirizzi educativi</b>	<b>Contenuti educativi</b>
<i>Educare all'empatia:</i> imparare a capire gli altri attraverso l'immedesimazione	Insegnamento delle civiltà e delle civiltà
<i>Educare alla solidarietà:</i> formare una società più umana	Educare ai diritti dell'uomo
<i>Educare al rispetto interculturale:</i> non deprecare più la natura e l'uomo	Analizzare le azioni di riflessione in relazione al "terzo mondo"
<i>Educare a favore del pensiero "globale":</i> data la consistenza dei flussi migratori, i confini geografici nazionali sono ormai superati	Educare alla pace ed alla cooperazione tra i popoli: condivisione di esperienze

<sup>64</sup> *Ibid.*

<sup>65</sup> L. Secco, *Intercultura*, in «Scuola Italiana Moderna», 2, 1999, p. 16.

*d) Mezzi e metodi*

Bisogna chiarire quali sono i contenuti ed i metodi di insegnamento atti a favorire la formazione interculturale di soggetti interagenti in una situazione educativa multiculturale. Si tratta di individuare principi e criteri in grado di rendere dinamiche la struttura e le articolazioni di un curriculum. Inoltre, bisogna sollecitare l'interdisciplinarietà tra le diverse culture, non tralasciando la necessità di soddisfare bisogni ed istanze di ciascuno e di tutti in una prospettiva valoriale universale.<sup>66</sup> Nella pratica scolastica, al di là dei temi e degli argomenti caratterizzanti la specificità del percorso interculturale, emerge la non rispondenza fra alcuni canoni teorici e le diverse modalità operative. Ciò a fronte di una linea impegnata nel considerare l'interculturalità nel quadro dell'educazione globale. L'approccio didattico più diffuso risulta, invece, quello organizzato come curriculum aggiuntivo, articolato in una serie definita di contenuti proposti agli alunni attraverso una specifica metodologia.<sup>67</sup>

Sul piano formativo, questa modalità risulta fragile perché si caratterizza come pratica legata all'emergenza ed all'occasionalità, oltre ad essere proposta come una sorta di sperimentazione. Infatti, quella interculturale è considerata un'educazione nuova e quindi portatrice di problemi relativi agli insegnanti, agli orari ed ai libri di testo. Insomma problemi da risolvere sul piano burocratico-amministrativo.<sup>68</sup> Al contrario, è auspicabile un approccio al discorso didattico interculturale di tipo "diffusivo" con il vantaggio di evitare la realizzazione di esperienze slegate dal contesto educativo e di proporre una dimensione "trasversale" della formazione improntata alla dinamicità dell'apprendimento.<sup>69</sup>

Pertanto l'educazione interculturale richiede puntualizzazioni sulle procedure e sulle metodologie. Infatti, bisogna sostenere e rafforzare la linea progettuale per tener ben presente sia le finalità educative da conseguire, sia i saperi di cui è costituito l'oggetto dell'insegnamento.<sup>70</sup>

Su queste basi si può collocare l'idea del *laboratorio*, luogo di esperienze dirette e di sperimentazioni, poiché la risposta più efficace alla visione della complessità, cui rimanda l'interculturalità, è la con-

---

<sup>66</sup> Cfr. G. Petracchi, *op. cit.*

<sup>67</sup> Cfr. G. Ianni, *op. cit.*

<sup>68</sup> *Ibid.*

<sup>69</sup> *Ibid.*

<sup>70</sup> *Ibid.*

cretezza dell'azione. Agire significa, ad esempio, accettare lo stato dei fatti come si presentano; vuol dire, inoltre, partire dalla realtà delle cose senza fuggire verso mete astratte, nonché creare la possibilità di collegare il progetto al prodotto mediante il fare.<sup>71</sup>

Il percorso della "diffusività" è quello meglio rispondente alla didattica interculturale, pertanto si pone la questione di organizzare la "trasversalità" dei percorsi formativi, comprendente aree di conoscenza, abilità, atteggiamenti e valori comuni. Naturalmente ogni esperienza è significativa per il modo in cui la si interpreta, per le problematiche insorgenti e per le connessioni emergenti.<sup>72</sup>

Inoltre, affiora un'ulteriore questione intorno al metodo ed ai contenuti da definire, poiché la didattica interculturale si regge *in primis* sulla conoscenza relativa alle geografie, alle storie, alle antropologie, che gli stranieri con la loro "presenza evocano".<sup>73</sup> Come avviene per gli alunni autoctoni, così per quelli stranieri è necessario operare per la formazione di un vero e proprio patrimonio culturale, base indispensabile per attivare esperienze educative.

Nel campo dell'educazione, così come in quello delle altre scienze, metodo e contenuti non sono separabili, per cui diventa prioritario favorire strategie adattative integrate, in modo da garantire pari opportunità di accesso, sia sul piano comunicativo-relazionale, sia su quello dello sviluppo cognitivo ed espressivo.<sup>74</sup> Introdurre nella scuola uno spazio interculturale significa predisporre attività in grado di consentire all'alunno di agire per scoprire in sé e nell'ambiente i significati della realtà, al di là di qualunque sistematizzazione disciplinare e di ogni organizzazione logica portata dagli altri.<sup>75</sup> Ciò significa, innanzitutto, sollecitare l'interesse e la motivazione all'apprendimento attraverso percorsi incentrati sulla realtà dell'alunno anziché sulle discipline. Infatti, l'ambiente circostante offre reali occasioni di ricerca specifica ed interdisciplinare, punto di partenza, questo, per rimuovere i fattori di resistenza e di conflitto verso l'altro. Inoltre, questo modo di procedere, rappresenta il modo più conveniente per esprimere la propria identità socio-culturale.<sup>76</sup> Preparare itinerari curricolari in questa prospettiva diventa l'e-

---

<sup>71</sup> *Ibid.*

<sup>72</sup> *Ibid.*

<sup>73</sup> D. Demetrio, *Il costituirsi di mentalità interculturali attraverso l'apprendimento come esperienza e didattica*, in S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Interculturalità, un itinerario possibile*, I.R.R.S.A.E. Toscana, Firenze 1993, p. 25.

<sup>74</sup> *Ibid.*

<sup>75</sup> *Ibid.*

<sup>76</sup> Cfr. G. Ianni, *op. cit.*



lemento base dell'attività del laboratorio. Infatti, all'interno dei laboratori si possono gestire le fasi del processo di conoscenza:

- formulazione vive ipotesi;
- verifica delle ipotesi;
- collazione, selezione, catalogazione e classificazione dei dati;
- apprendimento di conduzione del processo con ordine, gradualmente e mediante confronti per giungere ad operare scelte.

Si applicano, così, schemi e si utilizzano categorie fino all'appropriazione dell'oggetto, ossia fino alla completa conoscenza di esso.<sup>77</sup>

Il laboratorio, oltre a garantire la flessibilità nel continuo riadattarsi alle diverse situazioni conoscitive, deve rispondere alla necessità di conoscere i risultati del lavoro degli alunni. Questi devono essere consapevoli di quali sono gli obiettivi da raggiungere, siano essi obiettivi in termini di capacità cognitive (come il sapere comparare o sapere individuare differenze e somiglianze o, ancora, sapere formulare un'ipotesi) sia in termini relazionali per condividere valori ed operare sintesi tra culture diverse.<sup>78</sup>

In sostanza, il laboratorio come strumento didattico favorisce l'insorgere di un'atmosfera capace di sottrarsi al ripetitivo clima dell'aula e favorendo, invece, l'incontro e le relazioni comunicative interpersonali.

#### e) Verifica e valutazione

La verifica e la valutazione rappresentano il momento del riscontro della qualità rispetto alle finalità ed agli obiettivi educativi (interculturali) programmati. Verifica e valutazione, pertanto, sono da intendere come strumento di regolazione dinamico-educativo di tutto il progetto.<sup>79</sup>

Un progetto ben articolato necessita di verifiche a breve, a medio ed a lungo termine. Tali verifiche devono essere funzionali all'aggiustamento del progetto *in itinere*, nel caso si rilevino carenze, incertezze, difficoltà ed incongruenze per le quali bisogna agire con interventi correttivi mirati.<sup>80</sup>

---

<sup>77</sup> *Ibid.*

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> Cfr. Petracchi, *op. cit.*

<sup>80</sup> Cfr. D.P.R. 12 febbraio 1985, "Programmi didattici 1985 per la scuola primaria", Premessa generale, Parte III.

Tutte le verifiche sono da effettuarsi sulla base di osservazioni sistematiche asettiche, ossia senza esprimere giudizi di valore, formulate da ogni insegnante relativamente al proprio ambito disciplinare.<sup>81</sup>

La valutazione necessita di oggettività, cioè deve avvenire in base a precisi, reali e verificabili dati. Infine, la valutazione, come momento di regolazione di ogni piano didattico-educativo, è propedeutica alla programmazione di nuovi obiettivi ed è considerata come risposta di ritorno per la costruzione di un percorso a tappe di educazione interculturale.<sup>82</sup>

---

<sup>81</sup> *Ibid.*

<sup>82</sup> Cfr. L. Tartarotti, *La programmazione didattica*, Giunti-Lisciani, Teramo 1990.

## Bibliografia

- Bellerate B. et al., *Filosofia e Pedagogia. Profilo storico e analisi delle istituzioni educative*, SEI, Torino 1996.
- Brienza D., *Laboratorio famiglia*, Ed. Goliardiche, Trieste 1998.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it., il Mulino, Bologna 1986.
- Callari Galli M., *Per un'educazione all'alterità*, in F. Poletti (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Campioni G., Falso G., *L'intolleranza dei colti*, in Aa.Vv., *Razzisti e solidali*, Ediesse, Roma 1993.
- Canevaro A., *Introduzione a M. Giusti, Disabilità e scuola superiore. Adolescenza, integrazione, percorsi scolastici con l'handicap*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Cesari V., *La dimensione culturale nell'educazione: riflessioni e riferimenti per l'azione pedagogica*, in F. Poletti (a cura di), *op. cit.*
- D.P.R. 12 febbraio 1985, Programmi didattici 1985 per la scuola primaria. Premessa generale, Parte III.
- De Santis M.G., *La comunicazione interpersonale, strumento per l'integrazione*, in «Corporeità», 2, 1998.
- Demetrio D., *Il costituirsi di mentalità interculturali attraverso l'apprendimento come esperienza didattica*, in S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Interculturalità. Un itinerario possibile*, I.R.R.S.A.E. Toscana, Firenze 1993.
- Demetrio D., Caceva M., *Diversità e tolleranza*, in «Scuola e Città», 1993.
- Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- , *Bambini stranieri a scuola*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- Dusi P., *Flussi migratori e problematiche di vita sociale. Verso una pedagogia dell'intercultura*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
- Erikson E.H., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, trad. it., Armando, Roma 1999.
- Fabietti U., *L'identità etnica. Storia e critica di un concetto equivoco*, Carocci, Roma 2003.
- Freud S., *Introduzione alla psicoanalisi*, trad. it., Boringhieri, Torino 1974.

- Galli N., *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
- Giugni G., *Introduzione allo studio delle scienze pedagogiche*, SEI, Torino 1998.
- Giusti M., *Disabilità e scuola superiore. Adolescenza, integrazione, percorsi scolastici con l'handicap*, La Nuova Italia, Firenze 1996.
- Hilgard E.R., Bower G.H., *Le teorie dell'apprendimento*, trad. it., Franco Angeli, Milano 1976.
- Ianes D., Celi F., Cramerotti S., *Il Piano educativo individualizzato. Progetto di vita*, Erickson, Trento 2003.
- Ianni G., *Il laboratorio: sede e strumento per una didattica interculturale*, in S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, I.R.R.S.A.E. Toscana, Firenze 1996.
- Infantino A., *La comunicazione interculturale*, in E. Negrì (a cura di), *Educazione interculturale*, Mondadori, Milano 1996.
- Laeng M., *L'accordo nel disaccordo*, in «Nuova Secondaria», 15, 1996.
- Lévi-Strauss, *Le strutture elementari della parentela*, trad. it., Feltrinelli, Milano 1972.
- S.S. Macchietti, G. Ianni (a cura di), *Educazione interculturale. Questioni e proposte*, I.R.R.S.A.E. Toscana, Firenze 1996.
- Manno M., *Dalla pedagogia interculturale a Maria Montessori*, in «Nuova Ipotesi», 1991.
- , *La pedagogia interculturale e i problemi dell'integrazione*, in Aa.Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, Atti del XXX Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1992.
- Maritain J., *L'educazione al bivio*, La Scuola, Brescia 1986.
- Melucci A., *Il gioco dell'io. Il cambiamento di sé in una società globale*, Feltrinelli, Milano 1991.
- Mollo G., *La conquista della coscienza*, Morlacchi, Perugia 2000.
- Moscato M.T., "Identità", "Etnia", "Cultura", in «Nuova Secondaria», 5, 1996.
- Mottura G. (a cura di), *L'arcipelago immigrazione. Caratteristiche e modelli migratori dei lavoratori stranieri in Italia*, Ediesse, Roma 1992.
- Mounier E., *Il personalismo*, in B. Bellerate et al., *op. cit.*
- Nanni C., *Pedagogia interculturale: su che basi ed in che senso?*, in Aa.Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, cit.
- Negrini A., *Il sistema scolastico in prospettiva interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992; Emi, Bologna 1998.
- Pati L., *Pedagogia della comunicazione educativa*, La Scuola, Brescia 1984.
- , *Problematiche epistemologiche e aspetti educativi della "pedagogia interculturale"*, in Aa.Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, cit.
- , *Innamoramento giovanile e comunicazione educativa familiare*, Vita e Pensiero, Milano 2000.
- Perotti A., *Le identità etnoculturali*, in «Scuola Italiana Moderna», 7, 1993.
- , *La via obbligata dell'interculturalità*, Emi, Bologna 1996.

- , *Prefazione* a F. Rizzi, *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia 2000.
- Perucca Paparella, *Dall'integrazione all'interculturalità nella scuola*, in S. S. Macchietti (a cura di), *Verso un'educazione interculturale*, Atti del XX Congresso Nazionale di Pedagogia, Bulzoni, Roma 1993.
- Petracchi G., *Multiculturalità e didattica*, La Scuola, Brescia 1994.
- Poletti F. (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Portera A., *Riflessioni metodologico-didattiche sulla pedagogia interculturale*, in Aa.Vv., *Cultura, ricerca e formazione pedagogica*, Atti del Convegno SIPED, Laterza, Bari 1996.
- , *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, Franco Angeli, Milano 1997.
- (a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa. Aspetti epistemologici e didattici*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- Quagliatoberto G., *Proposte di educazione interculturale*, in F. Poletti (a cura di), *Educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Rizzi F., *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia 2000.
- Rogers C., *Terapia centrata sul cliente*, a cura di L. Lumbelli, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- Rossi B., *Identità e differenza*, La Scuola, Brescia 1994.
- Santerini M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia 1994.
- Secco L., *Pedagogia interculturale: problemi e concetti*, in Aa.Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, cit.
- , *Intercultura. Parole per il 2000*, in «Scuola Italiana Moderna», 2, 1999.
- Sidoli R. (a cura di), *Star bene a Babele. Pedagogia della comunicazione e proposte didattiche per la classe multilingue*, La Scuola, Brescia 2002.
- Tarozzi M., *La mediazione educativa. Mediatori culturali tra uguaglianza e differenza*, Clueb, Bologna 1998.
- Tartarotti L., *La programmazione didattica*, Giunti-Lisciani, Teramo 1990.
- Venza M., *L'etica come fondamento della pedagogia interculturale*, Rubbettino Editore, Soveria Mannelli (Cz) 2002.
- Vico G., *L'intercultura e i suoi problemi educativi*, in Aa.Vv., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, cit.



AREE SCIENTIFICO–DISCIPLINARI

Area 01 – Scienze matematiche e informatiche

Area 02 – Scienze fisiche

Area 03 – Scienze chimiche

Area 04 – Scienze della terra

Area 05 – Scienze biologiche

Area 06 – Scienze mediche

Area 07 – Scienze agrarie e veterinarie

Area 08 – Ingegneria civile e Architettura

Area 09 – Ingegneria industriale e dell'informazione

Area 10 – Scienze dell'antichità, filologico–letterarie e storico–artistiche

**Area 11 – Scienze storiche, filosofiche, pedagogiche e psicologiche**

Area 12 – Scienze giuridiche

Area 13 – Scienze economiche e statistiche

Area 14 – Scienze politiche e sociali

DELLO STESSO EDITORE (SCIENZE PEDAGOGICHE E PSICOLOGICHE)

Merete **Amann Gainotti**, Valentina **Faconti**, Valentina **Maracchioni**

*Infanzia e adolescenza Rom. Osservazioni sulle nozioni corporee e sessuali*

2003, ISBN 88-7999-602-9, 140 p., 17 x 24, ill., € 5,00

Emilio **Baccarini**, Lorenzo **Fioramonti** (a cura di)

*Diritti umani 50 anni dopo*

1999, ISBN 88-7999-245-7, 128 p., 14 x 21, € 10,33

Paola **Bernardini**

*Multiculturalismo e dialogo. Prospettive d'Oltreoceano*

2003, ISBN 88-7999-583-9, 132 p., 17 x 24, € 15,00

**Federica Burrone**

*Pensieri Manifesti. I manifesti dell'Unione Donne Italiane degli anni Settanta*

2003, ISBN 88-7999-470-0, 76 p., 17 x 24, ill., € 5,00

**Anna Maria G. Capomacchia**

*L'eroica nutrice. Sui personaggi "minori" della scena tragica greca*

1999, ISBN 88-7999-217-1, 80 p., 14 x 21, € 7,75

**Salvatore Cesario**

*Due o tre cose che so di lei. Tempi, luoghi e imprenditori della psicoterapia*

Il edizione di *Nuove vie nella psicoterapia. Tempi luoghi e imprenditori della psicoterapia*

2003, ISBN 88-7999-563-4, 332 p., 17 x 24, € 18,00

*Nuove vie nella psicoterapia. Tempi, luoghi e imprenditori della psicoterapia. II: Gli sbobinati integrali*

1998, ISBN 88-7999-163-9, 408 p., 17 x 25, € 18,00

**Sofia Corradi**

*Le conferenze dei rettori delle Università, italiana (CRUI), comunitaria, paneuropea (CRE), modiale (AIU-IAU). Storia e documenti*

1998, ISBN 88-7999-216-3, 304 p., 13 x 21, € 12,90

*Lezioni di educazione degli adulti. Europa, occupazione, "lifelong learning"*

2000, ISBN 88-7999-271-6, 416 p., 15 x 21, ill., € 21,00

**Sofia Corradi, Isabella Madia**

*Un percorso di auto-educazione.*

*Materiali per una bio-bibliografia di Mario Verdone*

Lifelong learning by a self-made man. Materials for a bio-bibliography of Mario Verdone.  
With an abstract in English

2003, ISBN 88-7999-429-8, 584 p., 13,5 x 21, ill., € 30,00

**Rosa Corrado**

*Lungo i sentieri della fantasia. Letteratura senza confini e senza tempo*

2002, ISBN 88-7999-336-4, 256 p., 17 x 24, ill., € 18,00

**Carlo Corsetti**

*Elementi di logica sillogistica*

2000, ISBN 88-7999-280-5, 36 p., 15 x 21, € 5,16

*Piccola guida alla tesi di laurea*

1992, ISBN 88-7999-027-6, 40 p., 14 x 20,5, € 2,60



**Giuseppe Dalla Torre**

*La Libera Università Maria Ss.ma Assunta (Lumsa). Storia di un'idea*

2003, ISBN 88-7999-459-X, 64 p., 15 x 22, € 3,00

**Daniela De Palma**

*Il sistema educativo giapponese (1945–2002)*

2003, ISBN 88-7999-496-4, 96 p., 17 x 24, € 5,00

**Raimondo Del Nero**

*L'8 settembre 1943 a Frascati. Sessanta anni dopo*

2003, ISBN 88-7999-517-0, 144 p., 17 x 24, ill., € 10,00

**Alberto Ferdinandi**

*Il discorso pedagogico di Giovanni Ludovico Vives.*

*Ipotesi di sistemazione del suo pensiero ricavato dal "De tradensis disciplinis"*

1992, ISBN 88-7999-085-3, 104 p., 13,5 x 21, € 7,75

**Franco Ferrari (a cura di)**

*Modelli di ragionamento nella filosofia contemporanea.*

*Una proposta didattica*

2000, ISBN 88-7999-269-4, 576 p., 13 x 21, € 31,00

**Franco Ferrari, Carlo Natali (a cura di)**

*Modelli di ragionamento nella filosofia moderna. Una proposta didattica*

1999, ISBN 88-7999-223-6, 448 p., 13 x 21, € 24,80

**Donata Francescato, Monica Burattini**

*Empowerment e contesti psicoambientali di donne e uomini d'oggi*

1997, ISBN 88-7999-169-8, 240 p., 21 x 29,7, € 15,50

**Maria Franci**

*L'interpretazione dell'inconscio freudiano in Les vases communicants di André Breton*

Dispense di Storia della Critica d'Arte (Anno Accademico 1999–2000)

1999, ISBN 88-7999-249-X, 104 p., 13,5 x 21, € 7,75

**Luigi Gallinari**

*Quintiliano, retorica ed educazione*

1988, ISBN 88-7999-040-3, 128 p., 14,5 x 21, € 5,16

**Giovanni Genovesi**

*Prolegomeni alla pedagogia come scienza*

2004, ISBN 88-7999-630-4, 136 p., 17 x 24, € 7,00

**Giacinto Sigismondo Gerdil**

*Riflessioni sulla teoria e la pratica dell'educazione, contro i principi del Sig. Rousseau*

1990, ISBN 88-7999-048-9, 169 p., € 15,50

**Michela Lombardi**

*Pseudo-Aristotele: Fisiognomica.*

*La caratteriologia fisiognomica tra etica e medicina*

2004, ISBN 88-7999-639-8, 14 x 21, € 13,00, in corso di pubblicazione

**Monica Lonero**

*Musica d'insieme per pianisti.*

*Esperienze e testimonianze ad uso degli insegnanti di pianoforte*

2003, ISBN 88-7999-584-7, 17 x 24, in corso di pubblicazione

**Elvira Lozupone (a cura di)**

*Aspetti psicologici e psicodinamici della paternità*

1998, ISBN 88-7999-479-4, 128 p., 12 x 18, € 10,33

**Maria Antonietta Mendosa**

*Un sentiero interrotto.*

*Il "cogito" cartesiano e il suo impossibile esito realistico*

1999, ISBN 88-7999-244-9, 112 p., 13 x 21, € 7,75

**Umberto Mondini**

*Jonah and the Fish. An Excursion through the Minor Prophets*

With an introduction of James E. Smith

2004, ISBN 88-7999-632-0, 212 p., 17 x 24, € 11,00

**Giorgia Monforte**

*Il cannibalismo tra mito e realtà*

2003, A137, 156 p., 17 x 24

**Massimo Petrini**

*La cura alla fine della vita.*

*Linee assistenziali, etiche, pastorali*

2003, ISBN 88-7999-536-7, 602 p., 17 x 24, € 30,00

**Maurizia Russo Spina (a cura di)**

*Oriente e Occidente a confronto: scontro fra civiltà?*

2004, ISBN 88-7999-424-524-3, 17 x 24, in corso di pubblicazione

**Andrea Sansoni**

*Oltre la diversità. Emozione e voglia di vivere*

2003, ISBN 88-7999-456-5, 160 p., 14 x 21, € 10,00

**Alberto Maria Sobrero**

*Caro Bronio... Caro Stas. Malinowski fra Conrad e Rivers*

2003, ISBN 88-7999-576-6, 76 p., 14 x 21, ill., € 5,00

**Donatello Santarone**

*Contrappunto. Materiali per una didattica interculturale della letteratura*

2002, ISBN 88-7999-359-3, 144 p., 17 x 24, € 10,00

*United colors of Ladispoli*

2003, in corso di pubblicazione

**Giampiero Sartarelli**

*Pedagogia penitenziaria e della devianza. Scienze umane e formazione degli operatori (educatore, psicologo, assistente sociale)*

2003, 2ª ed., ISBN 88-7999-324-0, 180 p., 17 x 24, € 15,00

**Salvatore Sica**

*Relazioni e insegnamenti*

1990, ISBN 88-7999-063-2, 192 p., 14 x 21, € 7,75

**Alfio Signorelli**

*A teatro, al circolo.*

*Socialità borghese nella Sicilia dell'Ottocento*

2000, ISBN 88-7999-227-9, 224 p., 17 x 24, € 10,33

**Alberto Maria Sobrero**

*Caro Bronio... Caro Stas. Malinowski fra Conrad e Rivers*

2003, ISBN 88-7999-576-6, 76 p., 14 x 21, ill., € 5,00

**Fabio Troncarelli**

*Verso un mondo nuovo. La scoperta dell'America come Nuova Genesi*

2004, ISBN 88-7999-649-5, 432 p., 14 x 21, ill., € 15,00

**Ludovico Vives**

*De institutione christianae feminae. Liber primus*

a cura di Luigi Gallinari

1989, ISBN 88-7999-105-1, 160 p., 17 x 24, € 18,10

**Giorgio Vuoso**

*Epistemologia pedagogica e altri saggi di storiografia pedagogica*

ISBN 88-7999-292-9, 2000, 416 p., 17 x 24, € 21,00

*Filosofia della musica e pedagogia musicale*

ISBN 88-7999-445-X, 2003, 120 p. 17 x 24, € 13,00

*Indeterminismo*

ISBN 88-7999-198-11998, 320 p., 17 x 24, € 22,70

*Bellerofonte. Rivista diretta da Giorgio Vuoso*

Anno I, n. 1, dicembre 1999

Annette Ruth Berndt, Giorgio Vuoso, Giuseppe Vuoso

1999, ISBN 88-7999-246-5, 110 p., 17 x 24, € 9,30

Anno II, n. 1, dicembre 2000

Annette Ruth Berndt, Franco Blezza, Maura Camerucci, Giorgio Vuoso

2002, ISBN 88-7999-308-9, 132 p., 17 x 24, € 10,00

Anno III, n. 1, dicembre 2001

Annette Ruth Berndt, Giorgio Vuoso

2002, ISBN 88-7999-344-5, 136 p., 17 x 24, € 10,00

Anno IV, n. 1, dicembre 2002

Annette Ruth Berndt, Michela Checchi, Carla Piazza, Giorgio Vuoso

2002, ISBN 88-7999-356-9, 120 p., 17 x 24, € 10,00

*Convegni della Federazione Italiana Psicologi*

1. *La psicologia dell'amore*

Atti del Convegno di Venezia (27–28 ottobre 1990)

Jole Baldaro Verde, Mara Breno, Salvatore Bruno, Renzo Canestrari, Eleonora D. Capovilla, Aldo Carotenuto, M. Ceriani, Vanni Codeluppi, Fulvio Cuizza, Marta S. De Brasi, Valeria Egidi Morpurgo, Giancarlo Fontanelli, Gianni Fortunato, Massimo Giuliani, Alessandra Graziottin, Giampaolo Lai, Pierrette Lavanchy, Fausto Lupetti, Giuseppe Mammana, Luigi Mistruzzi, Daniela Napoli, Giulietta Ottaviani, Piero Parietti, M.G. Parisi, Willy Pasini, Cecilia Pasotto, Daniele Pauletto, Guido Petter, Serenella Salomoni, Pierfrancesco Sammartino, Ruggero Sicurelli, Vera Slepjov, Enzo Spaltro, Adriano Tonegato, Daniela Uslenghi, Silvia Vegetti Finzi

1991, ISBN 88-7999-046-2, 288 p., 16 x 24, € 18,10

## 2. *Sull'infelicità*

Atti del Convegno di Milano (18 maggio 1991)

Rossella Artioli, Jole Baldaro Verde, Anna Maria Bernardini De Pace, Mara Breno, Renzo Canestrari, Vittorio Caprioglio, Aldo Carotenuto, Lucia Chemello, Andrea Cocchi, Fulvio CuiZZa, Manuela Galassetti, Umberto Galimberti, Ottaviano Giulietta, Giampaolo Lai, Marino Livolsi, Pino Mammama, Paolo Mazzanti, Maria Montanaro, Claudio B. Monti, Stanislaw Niewo, Salvatore Panzera, Willy Pasini, Luigi Pavan, Tiziana Poggi, Pierfrancesco Sammartino, Francesca Santarelli, Carla Selvestrel, Vera Slepj, Enzo Spaltro, Gianni Tibaldi, Fosca M. Tirelli, Adriano Tonegato, Daniela Uslenghi, Silvia Vegetti Finzi, Luigi Zoja

1992, ISBN 88-7999-047-0, 208 p., 17 x 24, € 18,10

## *dialegesthai.*

Collana di ricerche filosofiche diretta da Emilio Baccharini e Giovanni Salmieri

### 1. Emilio **Baccharini**

*La soggettività dialogica*

2003, ISBN 88-7999-288-0, 240 p., 15 x 22, € 10,00

### 2. Carla **Roverselli** (a cura di)

*La persona plurale. Filosofia, pedagogia e teologia in dialogo*

Emilio Baccharini, Giuseppe Busiello, Edda Ducci, Andrea Milano, Armando Rigobello, Carla Roverselli, Tommaso Stancati

2003, ISBN 88-7999-424-7, 208 p., 17 x 24, € 10,00

### 3. Claudio **Fiorillo**

*Fragilità della verità e comunicazione. La via ermeneutica di Karl Jaspers*

2003, ISBN 88-7999-463-8, 368 p., 15 x 22, € 20,00

### 4. Mario **Smargiassi**

*La soggettività trascendentale concreta. Linee per una rilettura della fenomenologia di Edmund Husserl*

2003, ISBN 88-7999-511-1, 252 p., 15 x 22, € 15,00

Diritto di stampa. Collana diretta da Giuseppe Boncori, Nicola Siciliani de Cumis, Maria Serena Veggetti

### 1. Alessandro **Sanzo**

*L'officina comunista. Enrico Berlinguer e l'educazione dell'uomo (1945-1956)*

Presentazioni di Nicola Siciliani de Cumis e Chiara Valentini

2003, ISBN 88-7999-499-9, 368 p., 17 x 24, ill., € 15,00

Lecture del Laboratorio di Storia della Pedagogia diretto da Furio Pesci

1. **Furio Pesci**  
*Antropologia e pedagogia a Roma da Giuseppe Sergi a Maria Montessori*  
2003, ISBN 88-7999-430-1, 244 p., 17 x 24, € 15,00
2. **Guido Antonio Marcati. Una vita per la scuola e per i maestri**  
a cura di Michele Monaco; con scritti scelti da «Il Risveglio Educativo»  
2003, 2ª ed., ISBN 88-7999-460-3, 344 p., 17 x 24, € 17,00
3. **Giordana Szpunar**  
*Il rapporto individuo–ambiente nell’opera di John Dewey*  
2003, ISBN 88-7999-461-1, 120 p., 17 x 24, € 9,00
4. **Paola Trabalzini**  
*Maria Montessori. Da Il Metodo a La scoperta del bambino*  
2003, ISBN 88-7999-552-9, 260 p., 17 x 24, € 15,00
5. **Luigi Viggiani**  
*Disagio, devianza minorile e risposta istituzionale*  
2003, ISBN 88-7999-553-7, 180 p., 17 x 24, € 9,00
6. **Carlotta Padroni**  
*Emilia Formigini Santamaria storica della pedagogia e della scuola*  
2004, ISBN 88-7999-585-5, 236 p., 17 x 24, € 12,00
7. **Furio Pesci (a cura di)**  
*La mediazione pedagogica*  
Andrea Angiulli, Giacomo Cives, Massimo Forti, Francesca R. Nocchi, Carlotta Padroni,  
Furio Pesci, Maria Francesca Picella, Germana Recchia, Marco Zerbino  
2004, ISBN 88-7999-677-0, 17 x 24, in corso di pubblicazione

*Scienze umane e filosofia.*

Studi di teoria e didattica a cura di “Cultura e Libri”

4. **Germano Gerardi**  
*Filosofia in dialogo. Tutti i problemi e qualche soluzione alla ricerca della verità*  
1999, ISBN 88-7999-209-0, 288 p., 17 x 24, ill., € 15,50



Finito di stampare nel mese di marzo del 2004  
dalla tipografia «Grafica Editrice Romana S.r.l.» di Roma  
per conto della «Aracne editrice S.r.l.» di Roma