

L'educazione interculturale oggi

Il luogo in cui l'interculturalità si fa "evento"

Una domanda utile, indovinata, produttiva, quando ragioniamo di interculturalità è la seguente: dove e quando l'interculturalità accade, si fa evento?

L'interculturalità non accade nella società nè accade nella scuola o sui libri di testo. L'interculturalità si fa evento nel sistema cognitivo del soggetto, nell'esperienza cognitiva dei soggetti allorchè in essi si realizza un "vissuto sintetico-reinterpretativo di più culture", secondo la definizione di Duccio Demetrio. L'interculturalità come esperienza accade nel momento in cui percepisco che nella narrazione dell'altra cultura c'è un pensiero divergente rispetto al mio che io posso accogliere o no.

Perchè si dia l'interculturalità come esperienza non è necessario tuttavia che io accolga il punto di visto dell'altro, è sufficiente che lo colga come diverso dal mio; poi posso portarlo dentro il mio sistema cognitivo, oppure posso tenerlo fuori, ma è comunque un arricchimento.

Elementi strutturali dell'educazione interculturale

Tutto quello che abbiamo detto finora su può riassumere nei quattro elementi strutturali dell'interculturalità:

a) ***l'interazione***: il prefisso inter- vuol dire scambio, interazione: quindi ogni volta che siamo ancora dentro un processo unidirezionale di trasmissione del sapere, un viaggio a senso unico e non un viaggio con l'altro e con il punto di vista, la memoria storica, le fonti, le narrazioni e il sistema di attese rispetto al futuro dell'altro, non si fa interculturalità. P. Bertolini dice: «L'interculturalità è un movimento di reciprocità»;

b) ***l'empatia***: l'interculturalità è un investimento affettivo: finchè propongo ai ragazzi elementi di una cultura altra in termini di esotismo, curiosità, folklore, non faccio interculturalità. Empatia vuol dire che i ragazzi, rispetto a quell'elemento di cultura altra, devono vivere forme di apprezzamento, di stima, quasi di innamoramento, senza dover necessariamente condividere gli aspetti profondi della cultura altra; ma li rispettano, perchè servono ad altri popoli per dare significato alla loro storia, alla loro vita. Anche Luciano Corradini sottolinea l'importanza pedagogica di questa dimensione: «L'educazione interculturale non consiste solo nell'incontrare fisicamente "gli altri", neanche quando sono colti e garbati, in uno splendido scenario storico e naturale frutto di un glorioso passato, se non scattano le molle dell'interesse per la conoscenza, per la comunicazione, per la costruzione di "reti" relazionali. Questo interesse si fonda su una sorta di attesa, di stima pregiudiziale per ciò che gli altri sono e per ciò che rappresentano, in relazione al passato e al futuro, a ciò che sono stati e a ciò che possono essere, anche in virtù dei rapporti che sappiamo costruire con loro» (L. CORRADINI, *Educazione interculturale e progetti ministeriali*, in AA.VV., *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia 1992, p.135);

c) ***il decentramento***: è necessario abituarsi ad assumere i punti di vista delle cultura altre nella realtà che studiamo per non essere sempre autocentrati: si tratta allora di diventare abili nella ricerca di punti di vista diversi dai nostri. Questo comporta la ricerca di materiali e strumenti che consentano concretamente di vivere esperienze ed esercizi di "decentramento narrativo" (noi visti dagli altri, quando gli altri siamo noi). Il decentramento è dunque un principio metodologico molto importante nell'educazione interculturale. Luciano Corradini lo riassume, efficacemente, così: «Far percepire e sperimentare all'alunno che una cosa può avere un valore per un altro ma non per se stessi e che, viceversa, una cosa può avere valore per sè, ma non per un altro»;

d) ***la transitività cognitiva***: la cultura "altra" provoca sul nostro sistema cognitivo una perturbazione, uno spiazzamento cognitivo: è un pensiero divergente che non si assimila facilmente alle nostre

idee. Quando noi cogliamo questa divergenza, abbiamo raggiunto il cuore dell'interculturalità. Ciò sta a significare che l'esperienza interculturale è tale solo se "l'io" di ogni soggetto si allarga in direzione "dell'altro", cioè fa spazio al punto di vista, alla memoria storica, alla narrazione, al pensiero comunque divergente rispetto al proprio, alle attese di vita in senso lato, all'immaginario e al futuro dell'altro. Perché ci sia effettiva esperienza interculturale non è necessario però che ogni soggetto faccia suo ciò che è dell'altro – anche perché è difficile se non addirittura impossibile trovare casi di assoluta identificazione – , *ma è sufficiente che ciascuno colga ciò che è diverso dal "suo" e, se crede, possa trasferirlo o no all'interno del suo sistema cognitivo*. Da ciò consegue che, nell'esperienza interculturale, avviene comunque una *transitività cognitiva*, uno spiazzamento del proprio orizzonte nei riguardi di un pensiero divergente: l'altro entra in me anche se ciò non conduce necessariamente ad un processo di assimilazione. Hanno dunque ragione Duccio Demetrio e Graziella Favaro quando scrivono: «la pedagogia interculturale opera per la creazione di identità culturali nuove. Potremmo dire polivalenti o transetniche e la scuola, come luogo di educazione alla mondialità, dovrebbe già essere in marcia per la formazione di questa cultura». (D. DEMETRIO - G. FAVARO, *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p.27).

Verso una descrizione operativa dell'educazione interculturale

Dopo aver messo in evidenza alcuni essenziali momenti dell'educazione interculturale, cerchiamo adesso di commentarli dipanandoli e riassumendoli in 15 "passaggi" che nella loro coerenza interna e nelle istanze che evocano dovrebbero far luce su ciò che intendiamo quando parliamo di interculturalità come esperienza educativa.

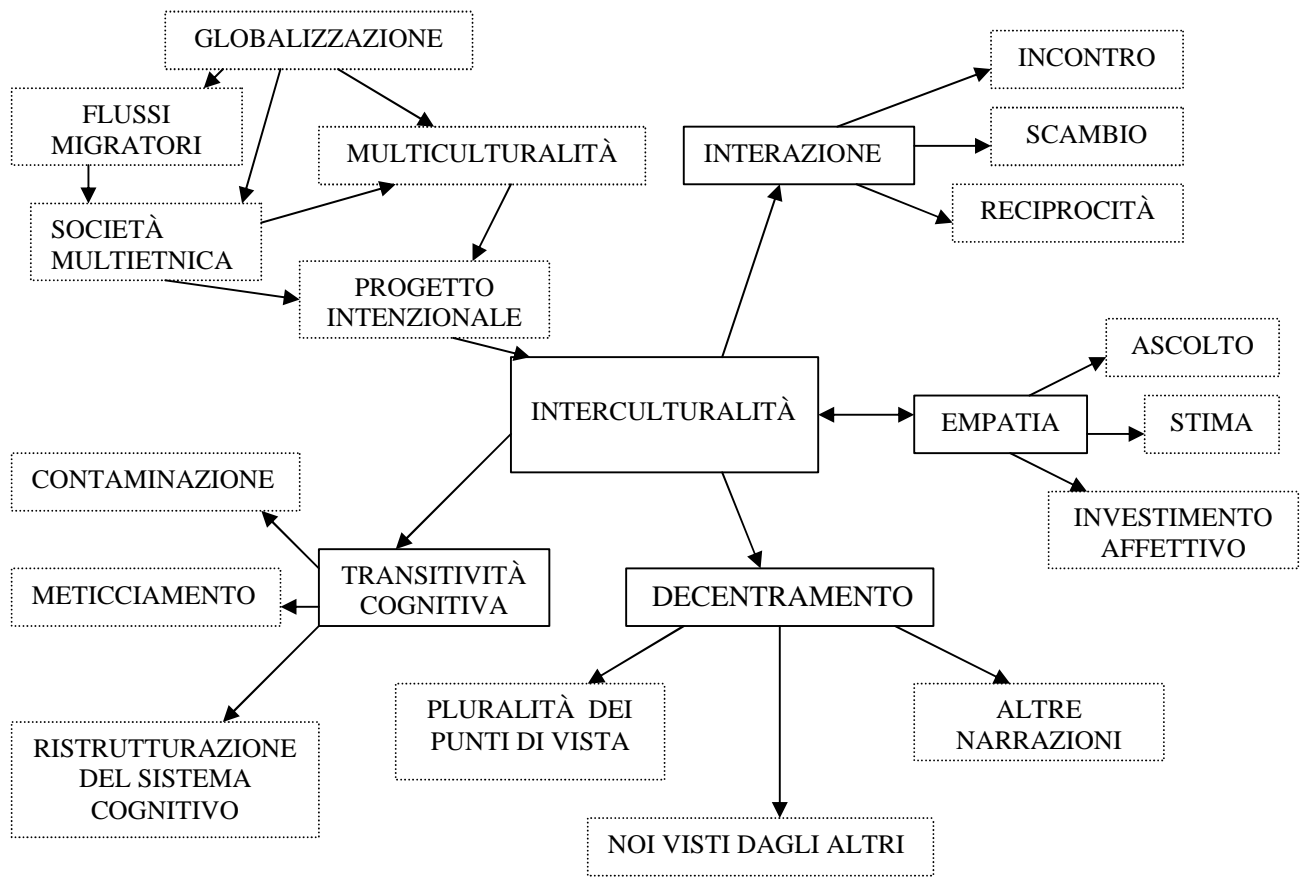
I 15 passaggi, inoltre, hanno il compito di offrire al lettore una definizione articolata e sintetica dell'interculturalità: *L'educazione interculturale è un processo multidimensionale, di interazione tra soggetti di identità culturali diverse, che attraverso l'incontro interculturale vivono un'esperienza profonda e complessa, di conflitto/accoglienza, come preziosa opportunità di crescita della cultura personale di ciascuno, nella prospettiva di cambiare tutto quello che è di ostacolo alla costruzione di una nuova convivenza civile, anche attraverso il cambiamento del sistema scolastico (pari opportunità, rifacimento dei libri scolastici, adozione di tecniche attive e di strumenti multimediali) e la riqualificazione degli educatori*.

Ecco, in sequenza, i quindici punti:

- 1) **L'educazione interculturale è un processo ...** Tutti coloro che per varie ragioni hanno approfondito il tema dell'interculturalità sottolineano anzitutto che si tratta di un "processo", cioè di un cammino aperto, complesso e polivalente;
- 2) **... multidimensionale ...** Questo processo chiama in causa una molteplicità di fattori e di dimensioni: la persona e il gruppo sociale, la cultura e la religione, la lingua e l'alimentazione, i pregiudizi e le attese, l'organizzazione scolastica e i libri di testo, la preparazione del personale docente, ecc.;
- 3) **... di interazione ...** L'educazione interculturale è dunque un processo multidimensionale tra soggetti portatori di culture diverse. L'interazione è importante perché indica non un semplice rapporto di conoscenza, ma anche una relazione di scambio e di reciprocità. Non c'è interculturalità se il processo avviene in una sola direzione. Occorre realizzare una circolarità e una fecondazione reciproca. È dunque ineliminabile il contagio, la contaminazione che veicola il "virus" dell'arricchimento. Interazione vuol dire pertanto reciproco travaso di "magma culturale" e possibilità di nuovi "innesti" nella genealogia culturale di un soggetto o di un gruppo sociale;
- 4) **... tra soggetti ...** Al centro dell'incontro interculturale c'è sempre la persona in carne ed ossa, con un volto ed un nome, la persona con tutti i suoi diritti e la sua dignità;
- 5) **... di identità culturali diverse ...** I soggetti che prendono parte ad esperienze di educazione interculturale possono anche appartenere alla stessa cultura ma devono essere tuttavia consapevoli del confronto in atto con altre culture. Più coinvolgente e per varie ragioni più auspicabile è la presenza (anche fissa) di rappresentanti di queste altre culture;

- 6) ... **che attraverso l'incontro (interculturale) ...** La parola "incontro" ha la sua importanza in un contesto di intercultura. In fondo questa si configura proprio come una pedagogia dell'incontro fino alle sue ultime conseguenze per cui, quando l'incontro non c'è, bisogna provocarlo, altrimenti l'altro rischia di rimanere soltanto un oggetto esotico che riguarda la curiosità o l'immaginazione, l'incontro/scontro di volti e di storie, di memorie e di progetti;
- 7) ... **vivono un'esperienza profonda e complessa ...** Questo incontro/scontro di narrazioni diverse viene a configurare l'educazione interculturale come un'occasione di crescita per il soggetto, un'esperienza non superficiale e non ordinaria, ma profonda, complessa e forse anche rischiosa. Comunque un'avventura da vivere come si vive un viaggio.
- 8) ... **di conflitto/accoglienza ...** In questo processo ambivalente che è l'interculturalità non si può mai prevedere del tutto quale potrà essere l'esito finale, l'approdo. Rimarrà sempre un "gioco aperto" tra il conflitto e l'accoglienza, non tanto di tipo morale quanto di tipo cognitivo. Si tratta cioè di verificare se avviene o non avviene una "transitività cognitiva", cioè una contaminazione che produce effetti nella stessa matrice cognitiva del soggetto;
- 9) ... **come preziosa opportunità di crescita ...** Questo deve essere il fine ultimo dell'incontro interculturale: un'opportunità di "crescita" per la persona, vale a dire la possibilità di un incremento culturale e antropologico;
- 10) ... **della cultura personale di ciascuno ...** Se l'educazione interculturale è un "movimento di reciprocità" allora ciò che viene a modificarsi è la stessa cultura personale dei soggetti interessati;
- 11) ... **nella prospettiva di cambiare tutto quello che è di ostacolo ...** Ecco un altro dei punti focali del processo interculturale: il cambiamento, la trasformazione dell'esistente, la tensione verso il nuovo. È chiaro che i soggetti che partecipano consapevolmente e attivamente ai percorsi di educazione interculturale si renderanno anche disponibili a cambiare tutto quello che impedisce di costruire insieme una società più giusta e più rispettosa delle identità culturali di ciascuno;
- 12) ... **alla costruzione comune di una nuova convivenza civile ...** L'interculturalità, infatti, è intrinsecamente connessa con la democrazia e dunque con una società più libera, più giusta, e più conviviale;
- 13) ... **il conseguimento di questi obiettivi esige almeno tre cambiamenti del sistema scolastico: l'attuazione del principio delle pari opportunità ...** Come ha osservato il prof. Guglielmo Malizia (cfr. "Solidarietà, eguaglianza delle opportunità ed educazione interculturale", in "orientamenti Pedagogici", 38, 1991, pp. 501-508), ormai l'educazione interculturale deve esser vista come un principio strettamente legato all'eguaglianza delle opportunità. Secondo il prof. Malizia, «L'educazione *interculturale* richiede di guardare agli immigrati non come cittadini di serie B, ma di serie A con diritti e doveri uguali ai nazionali e, quindi di riconoscere loro un ruolo attivo nell'elaborazione, scelta e messa in opera delle strategie educative. Inoltre, si dovranno ridisegnare le funzioni, i contenuti e i metodi della scuola in modo da porre fine ad ogni eventuale monoculturalismo di tale istituzione. Bisognerà anche focalizzare prioritariamente gli interventi di natura interculturale sull'educazione prescolastica, l'istruzione dell'obbligo e la formazione professionale»;
- 14) ... **il rifacimento dei libri di testo e l'adozione di tecniche attive e di strumenti multimediali ...** L'educazione interculturale richiede profonde trasformazioni nel modo di insegnare. La pratica educativa è chiamata a farsi sempre più interdisciplinare e multimediale. In particolare si dovranno utilizzare le tecniche e le metodologie attive, dal gioco alla drammatizzazione. Ma soprattutto si dovrà porre mano al rifacimento dei libri di testo. Infatti, come osserva il prof. Carlo Nanni (cfr. "L'interculturalità, prospettiva pedagogica innovativa", in "Orientamenti Pedagogici", 39, 1992, pag. 253-264), i libri di testo oggi in adozione «sono per lo più scritti esclusivamente "dalla parte" di alunni della "nostra cultura" (che poi risulta essere la "nostra cultura" ufficiale, prevalente ed egemone) e non per alunni appartenenti alle "molte culture", differenti tra loro, anche e proprio nell'interpretare fatti, eventi, nodelli di comportamento, idee, valori. E magari vengono utilizzati da alunni che appartengono esattamente a quelle culture "altre", fatte oggetto di giudizi pesanti rispetto alla "nostra cultura"»;
- 15) ... **la riqualificazione degli educatori ...** La riqualificazione degli educatori è forse il problema decisivo, quello da cui dipende il successo o il fallimento dell'impresa interculturale. Sono loro,

come dice Carlo Nanni, a trovarsi nell'occhio del ciclone, «perchè sono messi in questione i modi tradizionali e consolidati dell'educare e perchè più profondamente ne va di mezzo la mentalità personale, i modi di rapportarsi con gli altri, di operare nelle situazioni concrete, di aiutare le persone a crescere e ad essere. Si potrebbe dire che essi non si trovano fuori dal campo dove viene giocata la partita pedagogica interculturale. Ed in essa non possono ridursi al ruolo di arbitri neutri ed imparziali. Quanto sopra è stato indicato quale pista educativa per i soggetti in formazione, vale a suo modo, anche per gli educatori. In particolare, la presa di coscienza circa i modi e i contenuti della propria interculturazione; l'evidenziazione dei propri atteggiamenti di fondo di fronte alla molteplicità e al mutamento culturale; la conoscenza dei propri modi di relazionarsi, di porsi e di intervenire nel rapporto educativo; l'applicazione della prospettiva interculturale degli interventi educativi: sono alcune delle piste entro cui ci si dovrebbe muovere nell'atteggiamento e nella revisione della pratica educativa di formatori, educatori, insegnanti, genitori, catechisti, animatori, operatori di volontariato, o di altre figure a valenza formativa».



Quattro "vie" per fare intercultura (narrativa, ludica, decostruttiva, pragmatica)

Ci limitiamo a sottolineare alcune fra le molteplici strategie o metodologie didattiche per fare concretamente educazione interculturale: narrativa, ludica, decostruttiva, pragmatica.

a) *La via narrativa*

Per avere un'idea più precisa rinviamo anzitutto al volume *Per una pedagogia narrativa* (EMI, Bologna, 1996) a cura di Raffaele Mantegazza. È infatti nostra convinzione che la via narrativa sia una delle metodologie più efficaci per l'educazione interculturale.

Attraverso la globalità dei linguaggi e il "racconto" diretto delle esperienze è possibile infatti realizzare uno scambio di valori culturali e confrontare i "punti di vista" sulla realtà. L'obiettivo della pedagogia narrativa non è tanto quello di aumentare il volume della narrativa nella scuola quanto piuttosto quello di dare un "impianto narrativo" al percorso educativo. In questo modo la narrazione non è più intesa soltanto come "oggetto" (il contenuto) dell'educazione ma come un suo nuovo e originale "principio epistemico" (educare narrando).

Se l'interculturalità è "movimento di reciprocità", allora non basta parlare all'altro, nè parlare dell'altro, ma occorre ascoltare l'altro. È necessario che anche l'altro parli a noi, che si manifesti, che si disveli, che ci comunichi il suo "racconto" su di noi.

Senza l'ascolto dell'altro non si dà "interculturalità". L'altro, nell'educazione interculturale, deve diventare "attore" proprio come lo siamo noi.

In concreto, si potrebbe lavorare con:

- le storie di vita degli immigrati;
- le narrazioni che esprimono il punto di vista degli "altri" popoli sulla nostra cultura o sugli argomenti che sono oggetto di studio nella scuola;
- le fiabe, le favole, le leggende... di altri popoli e culture;
- i racconti, i romanzi e la poesia di autori stranieri;
- i diari dei viaggiatori;
- i testi che contengono "utopie";
- i film di registi stranieri (ed esempio il cinema africano);
- ecc., ecc.

Un grande aiuto per la costruzione di questo "scaffale multietnico" può venire dalla consultazione di due cataloghi curati da Vinicio Ongini: *La biblioteca multietnica*, Editrice Bibliografica Milano 1991 e *Libri senza frontiere*, Assessorato alla Cultura, Provincia di Roma 1994. Sono due strumenti preziosi.

Facciamo notare che è in preparazione un "Quaderno" di questa collana che affronterà proprio questa problematica: "Il decentramento narrativo come metodo interculturale".

b) *La via ludica*

È uno strumento importante, il gioco, anche per l'educazione interculturale. Pensiamo soprattutto alla scuola dell'infanzia e alla scuola elementare ma con opportuni dosaggi e accorgimenti può essere utilizzato fino alle scuole superiori. Bambini, ragazzi e giovani mostrano un grande desiderio di mettersi "in gioco". Il problema sta piuttosto negli insegnanti, non tutti e non sempre disposti a "giocare". Condividiamo le osservazioni di Paolo Danuvola: «Un rilievo particolare meritano i *giochi didattici*, che esprimono la realtà in modo analogico, e permettono di vivere i problemi da essi simbolicamente raffigurati senza però correrne i rischi. "I giochi facilitano l'apprendimento di processi complessi".

Per il secondo ciclo della scuola elementare e fino al primo anno della scuola media, particolare interesse assumono i giochi di *simulazione* e quelli di *cooperazione*. I primi facilitano l'apprendimento con la manipolazione di un secondo modello in cui si assumano dei ruoli e delle regole; i secondi favoriscono la fiducia, la comunicazione, la socializzazione.

Se da una parte non può essere assolutizzata la funzione di questi giochi in una didattica articolata, dall'altra essi possono di fatto aiutare a raggiungere anche obiettivi diversi e più ampi di quelli

immediatamente dichiarati: in riferimento, ad esempio, al linguaggio, all'espressività, alla logica, ecc. In particolare con questa fascia d'età è necessario *evitare* i latenti contrapposti pericoli dell'*in-dottrinamento* e della *asetticità*». (DANUVOLA P., *Scuola ed educazione interculturale*, in "Aggiornamenti sociali", n.° 1, 1993, pp.39-52).

Raccomandabile per le scuole medie e superiori è anche il Teatro dell'Oppresso, per la sua forza di coinvolgimento. Roberto Mazzini, Adriano Busani e Pasquale D'Andretta sono fra i più noti esperti di questa metodologia di animazione.

c) *La via "decostruttiva"*

La terza strategia, quella della "decostruzione", nasce, invece, dalla consapevolezza che quando culture diverse si incontrano/scontrano, si collocano il più delle volte in un rapporto "asimmetrico". Sicchè non basta il riconoscimento formale della loro uguaglianza in termini di valore e di civiltà poichè rimane da risolvere il "rapporto di forza" tra le stesse culture e i soggetti che ne sono portatori. Che fare, allora, affinché il dialogo interculturale sia veramente una relazione di reciprocità?

Una delle risposte possibili è quella che passa attraverso la pratica della "decostruzione" dei pregiudizi, degli stereotipi, dei luoghi comuni, delle immagini deformanti, delle categorie linguistiche etnocentriche, ecc.

Questo lavoro deve essere realizzato non in astratto, ma scendendo sul terreno molto concreto del linguaggio ordinario, della comunicazione quotidiana, dei normali strumenti che utilizziamo nella didattica... per verificare il significato della decostruzione proprio su di essi.

Per operare questo cambiamento – che è una vera svolta antropologica – è necessario "costruire decostruendo". Costruire, cioè, una nuova memoria planetaria decostruendo la memoria dominante, che è etnocentrica ma che si spaccia per planetaria.

Per superare il nostro etnocentrismo, è importante renderci conto dei nostri pregiudizi, dei nostri stereotipi, delle nostre distorsioni culturali ed impegnarci per la loro correzione. Tale lavoro può avvenire concretamente assumendo il punto di vista dell'altro, favorendo esperienze di decentramento, attraverso la simulazione e l'empatia, ricorrendo al metodo comparativo o alla visione "sinottica", ecc. La decostruzione va dunque intesa come promozione della capacità di mettersi in questione, di rivisitare e rivedere le proprie idee. Si tratta di un processo di revisione, di relativizzazione, di storicizzazione, di decentramento delle proprie categorie concettuali, è un processo, dunque, di auto-decostruzione che favorisce una nuova autocomprensione. Nella scuola, questa didattica della "decostruzione" si può attuare ad almeno quattro livelli, ossia linguistico-concettuale, relazionale-psicologico, strumentale, strutturale.

Ponendosi in una situazione di depotenziamento, l'altro è incitato a fare altrettanto. Si crea così il principio della reciprocità: ognuno può dare e può ricevere qualcosa. Si capisce in questo contesto quanto ci sia da rinnovare nella nostra mentalità, dove anche i gesti più generosi, come la solidarietà, erano connotati da questo senso di superiorità e la stessa elemosina era un'occasione per manifestarsi più ricchi. Bisogna comprendere che in un reale rapporto di reciprocità e di uguaglianza non esiste uno che ha tutto ed un altro che non ha niente: entrambi abbiamo qualcosa da dare e da ricevere.

Abbiamo bisogno di una strategia propriamente culturale, educativa, di più ampio respiro, che per le sue caratteristiche chiamiamo "pedagogia della decostruzione", cioè un'applicazione alla pedagogia delle teorie della decostruzione che ermeneuti come P. Ricoeur, M. Foucault e J. Derrida hanno usato nell'interpretazione dei testi.

Per avere a disposizione un modello operativo di pedagogia della decostruzione come via all'interculturalità rimandiamo fin d'ora ad uno dei prossimi "Quaderni", da noi curato, che sarà interamente dedicato a questo argomento.

d) *La via pragmatica* (o pedagogia dei gesti e della cittadinanza attiva)

Per formare nei giovani "menti più accoglienti" e atteggiamenti interculturali è importante anche promuovere iniziative, azioni, comportamenti, gesti, forme cioè pragmatiche di cittadinanza attiva a misura di bambini, ragazzi, giovani. Facciamo un veloce elenco di esempi:

- invitare a scuola uno o più immigrati per un confronto diretto;
- organizzare un gemellaggio o altre forme di scambi culturali;
- impegnarsi in adozioni a distanza;
- capire le ragioni del commercio equo e solidale e poi scegliere liberamente che cosa fare;
- fare una ricerca sul turismo responsabile o sulle cosiddette "fonti alternative dell'informazione";
- analizzare una delle molte campagne di "boicottaggio" e chiedersi se è il caso di appoggiarle;
- sostenere i progetti di cooperazione e i gruppi territoriali di accoglienza;
- partecipare ad iniziative di antirazzismo.

La via pragmatica (o pedagogia dei gesti) di cui parliamo è la concentrazione delle raccomandazioni dell'UNESCO quando invita a favorire contatti umani, scambi di studenti e di docenti, viaggi di studio, gemellaggi di scuole di diversi Paesi, studio in comune e scambio di materiali didattici, riunioni/seminari/laboratori internazionali e regionali, ecc.

Progettare interventi di ricerca azione sul territorio

Naturalmente, coinvolgendo anche i ragazzi. Ad esempio una ricerca intervento sulla presenza degli immigrati (storie di vita, Paesi di provenienza, problemi di inserimento, titoli di studio, sesso, lingua parlata, attese ...) sulla sensibilità degli insegnanti e le opinioni dei cittadini, sui pregiudizi, sulle iniziative delle istituzioni pubbliche, ecc.

Realizzare un'indagine sui libri di testo (delle varie discipline) in adozione nella propria scuola

Come griglie si potrebbero utilizzare quelle elaborate dall'MCE, riadattandole se si riterrà opportuno (cfr. FALTERI P., *Multiculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*, I Quaderni di Eurydice, Firenze 1993, 8).

Organizzare corsi di aggiornamento, laboratori e stages per la formazione dei docenti sui contenuti e le metodologie dell'educazione interculturale

Forse la categoria di "aggiornamento" usata in questo contesto potrà apparire come un eufemismo. In effetti, per l'educazione interculturale occorrerebbe una formazione di base, che finora è mancata. Da ricercare, inoltre, l'importanza di fare ricorso ad un approccio teorico-pratico, dando adeguato rilievo alle attività di laboratorio (storico, geografico, letterario, narrativo, ludico, artistico, musicale, audiovisivo, scientifico, informatico, ecc.).

Dare visibilità agli indicatori di interculturalità all'interno dell'edificio scolastico e nelle singole aule

Non è da sottovalutare questo aspetto. Infatti una scuola parla anche per come si presenta a chi vi accede per la prima volta e per chi la frequenta quotidianamente. Proponiamo di essere attenti a cose molto semplici e concrete come le seguenti:

- espressioni di "benvenuto" in varie lingue;
- carta dei servizi e progetto educativo di istituto nelle lingue parlate dai ragazzi che frequentano la scuola;
- affissione di poster multietnici e di manifesti antirazzisti;
- affissione di carte geografiche che riproducano il mondo anche in modo diverso (si suggerisce, insieme ai planisferi più tradizionali, anche la Carta di Peters e il planisfero sinocentrico);
- inserire nella bacheca i depliant e le notizie relative ad iniziative, appuntamenti e incontri a carattere interculturale;
- dotare ogni aula scolastica di una biblioteca di classe riservando uno scaffale a sussidi didattici

multietnici e interculturali;

- abbonare la scuola ad almeno due riviste che si occupano strettamente di educazione interculturale.

Creare una "rete" di educatori interculturali nella propria città (o nel proprio distretto scolastico) e programmare qualche incontro per lo scambio di esperienze e di materiale didattico nonchè per dar vita ad iniziative comuni.

Organizzare nel corso dell'anno un "evento" ossia qualcosa che richiami l'attenzione e la partecipazione anche del territorio, delle famiglie, dei cittadini, delle forze sociali, degli Enti locali, degli stessi "immigrati" che vivono in quella zona. L'evento può consistere in una *mostra*, in uno *spettacolo*, in una *festa*... o in tutte queste cose messe insieme ma sempre aventi un forte accento interculturale.

Verificare le condizioni per la realizzazione di un *gemellaggio* con una scuola di un altro Paese. In generale, quasi tutti coloro che hanno sperimentato queste iniziative hanno potuto constatare l'efficacia educativa di "apertura all'altro", di "scambio effettivo di significato e di valori" e dunque di concreta interculturalità.

(Antonio Nanni: "L'educazione interculturale oggi in Italia", coll. Quaderni dell'interculturalità - EMI, 1998; pp.47-56 e 114-121)

Pedagogie di riferimento e approccio metodologico

Pedagogie di riferimento

Dopo le riflessioni delle pagine precedenti su come collocare l'approccio dell'educazione alla mondialità nel panorama del mondo della formazione e nello specifico della scuola, ci sembra ora utile delineare sommariamente i principali campi di ricerca e di prassi pedagogica che fanno da retroterra teorico e metodologico all'insieme delle nostre proposte. Questo "posizionamento" non vuole significare un rapporto di "derivazione" lineare (che vista la molteplicità e la diversità dei riferimenti sarebbe ben difficilmente concepibile), ma al contrario vuole esprimere un rapporto di dialogo critico e di contaminazione reciproca. Lontano dal voler costituire un filone di ricerca pedagogica autonomo, l'educazione alla mondialità sostanzia la sua peculiarità forse proprio attraverso l'integrazione e il "meticcio" di una pluralità di apporti e di contributi sia sul piano della riflessione che su quello della prassi.

Pedagogia narrativa

Il soggetto per proiettarsi nel futuro connette storia e mito – il "non più" dell'esperienza e il "non ancora" del desiderio – attraverso la narrazione. Solo recuperando la memoria storica, narrando speranze, sogni, progetti, successi, avventure, amori, ma anche conflitti, miserie, orrori e morti, personali, di gruppo e di popolo, rimane immaginabile un futuro. La narrazione ha capacità di "evocazione", facilita l'emergere di interi quadri di senso, di "Gestalt" che restituiscono parti di realtà in modo articolato e vivo. Integrando il susseguirsi delle azioni e l'intrecciarsi dei rapporti su uno sfondo comune si produce una struttura simbolica connettiva in cui le singole acquisizioni non sono più semplici nozioni o comportamenti isolati, ma diventano elementi di una storia personale e collettiva condivisa che incide sul senso che il soggetto attribuisce al proprio pensare ed agire.

In una società ricca di dati, ma povera di capacità di connessione e contestualizzazione, la narrazione e l'ascolto aiutano a mantenere saldo il filo della propria identità culturale e storica e di conoscere e di comprendere nella loro diversità le identità "altre". Narrare è stabilire una relazione "comunitaria" tra chi racconta e chi ascolta. Narrare significa prendere (e spesso: riprendersi) la parola e proporre un'interpretazione. Ascoltare significa attribuire senso alla parola dell'altro e rimandargli la propria interpretazione. In questo doppio movimento vengono negoziati punti di vista e visioni del mondo fra i soggetti implicati e gettate le basi per una reciproca comprensione e accettazione empatica. Per il soggetto in ascolto la comprensione delle storie è un atto creativo di forte valenza cognitiva ed emotiva.

Rimettendo al centro della comunicazione la vita, anzi, le vite concretamente vissute, si va oltre la forza seduttiva dello spettacolo. Scavando dietro le apparenze si riacquisisce spessore nella lettura della realtà, con la prospettiva di poter più facilmente connettere e comprendere ciò che in superficie appare sconnesso e incomprensibile. Ma la parola della narrazione non elabora solo il passato e il presente, si proietta nel futuro, come progetto, come desiderio, come sogno, e costituisce uno spazio del possibile, di riorganizzazione delle identità, dei luoghi e dei tempi, e può quindi assumere una forte valenza unificante nella costruzione di una storia comune tra identità diverse. Questo "scambio di memoria" tra due soggetti presuppone l'accettazione e il rispetto di ciò che è diverso nelle regole, norme, credenze, convinzioni, modalità di ragionamento dell'altro e la disponibilità ad aprirsi a questa diversità in un atteggiamento di "comprensione dialogica". Richiede la capacità di "trasferirsi" mentalmente e affettivamente nell'ambiente culturale regolato dalle categorie valoriali dell'altro senza abbandonare la propria identità. Questa "arte della conversazione e del dialogo" si basa sull'attuazione di una serie di procedimenti comunicativi condivisi e in grado di integrare livelli e stili di elaborazione cognitiva e di vissuto affettivo differenti, rendendo possibile una comunica-

zione dove nessuno ha "l'ultima parola" e nella quale nessuna delle voci riduce l'altra allo stato di mero oggetto.

Pedagogia non violenta

Il conflitto fa parte della vita interiore e, ancora di più, di quella sociale. Non si tratta di eliminarlo o di sublimarlo. Anzi, i conflitti sono elementi indispensabili per la crescita dei soggetti. Bisogna, al contrario, superare la paura di fronte al conflitto e cercare, di volta in volta, una strada per trasformarlo in una dinamica costruttiva. Perché questo percorso si possa svolgere in maniera non violenta, quindi senza che la presenza di posizioni e di interessi porti ad atti di imposizione, di costrizione o di vera e propria violenza fisica o psichica tra i protagonisti del conflitto, è necessario creare condizioni contestuali favorevoli e proporre strumenti e mediatori in grado di sostenere una gestione costruttiva.

L'istituzione educativa (e cioè nel nostro caso la singola scuola e la singola classe con il/la suo/a insegnante) che non si arrocca su posizioni di dominio e non cerca di imporre come naturale, giusto e insindacabile un unico stile cognitivo, un unico linguaggio, un'unica modalità comunicativa, ecc., ma si concepisce come "sistema aperto" che offre spazi e tempi per esprimere e sviluppare modalità originali adeguati ai bisogni di ciascuno, fa un importante passo in questa direzione. Creando quindi un contesto culturale "a più entrate" viene facilitata una gestione più creativa e meno rigida, più rispettosa e meno autoritaria delle situazioni conflittuali tra gli studenti o tra insegnante e studenti. Il contesto istituzionale con il suo potere strutturante e le sue regole "istruisce" in modo diretto e indiretto la pratiche degli attori costituendo un modello di riferimento importante per il comportamento relazionale di chi in questo contesto si muove.

L'atteggiamento di fondo del formatore che lavora in questa direzione è quello di un professionista, detentore di potere e di sapere, che cerca di svolgere il suo ruolo con impegno e serietà, ma senza imporlo come un assoluto, anzi, concedendosi per primo la possibilità di prenderne le distanze. Esprime la disponibilità e l'impegno di negoziare tra posizioni apparentemente incompatibili non per appiattirne le differenze ma con l'intenzione di coglierne le possibili connessioni e di trovare soluzioni anche parziali che aiutino ad individuare e a raggiungere un obiettivo condiviso.

Può essere utile indicare alcune abilità in grado di sostenere e sviluppare atteggiamenti e comportamenti non violenti:

- mettersi nei panni dell'altro e fare conoscenza della sua particolare percezione della realtà, diversa dalla propria;
- reinterpretare ed esplicitare le motivazioni e i ragionamenti che stanno alla base della diversa percezione e del diverso atteggiamento dell'altro e proporre uno sviluppo diverso da quello prospettato (è quello che Bateson chiama "l'abilità del ricevente", cioè la capacità di trasformare un'azione o un'aspirazione che in un determinato contesto sta per assumere caratteri di violenza in un'azione non violento ricollonandola attraverso uno sforzo di "risignificazione" in un quadro concettuale diverso);
- affermare il valore della reciprocità e sviluppare le relative competenze di scambio e di cooperazione, trasformando l'ineluttabilità della diversità tra competenze ed abilità proprie ed altrui, da un limite (coesistenza conflittuale) a un'opportunità di crescita personale e sociale (convivenza);
- "grattare la vernice", e cioè cogliere dietro alle differenze le convergenze, le comunanze, le armonie e, allo stesso tempo, scorgere dietro ai progetti, alle regole, alle storie condivise le eccezioni, le specificità e gli scarti, in modo che la realtà non appaia mai monolitica, ma neanche mai solo caotica ed invivibile;
- individuare e attivare i mediatori che possono fungere da interfaccia nell'incontro tra due o più diversità facilitando il superamento dei loro vissuti autoreferenziali e l'elaborazione degli elementi conflittuali su un terreno terzo che può diventare terreno comune.

Pedagogia della decostruzione

Mettendo in discussione linguaggi, saperi, valori, regole degli schemi culturali di appartenenza si può imboccare la strada della storicizzazione e quindi della relativizzazione del proprio bagaglio mentale. In questo senso si tratta sempre anche di un percorso di auto-decostruzione che presuppone un'autentica motivazione al cambiamento perchè mette in crisi lo stesso soggetto della riflessione. Solo dove emerge la domanda e l'immaginazione "più desiderabile" di quella vissuta, il soggetto è pronto a correre il rischio di rendersi vulnerabile, di affrontare le proprie resistenze e paure nell'abbandonare le certezze dello status quo e di accettare le fatiche della riorganizzazione della propria visione del mondo. Considerando una situazione didattica e ponendo come oggetto del discorso fenomeni complessi come quelli dello sviluppo, del progresso, dell'interdipendenza, ecc., il percorso di decostruzione, almeno in un primo momento, non può che avvenire sul piano concettuale dell'interpretazione, mentre spostandosi nella vita concreta e reale degli studenti può realizzarsi anche a livello molto concreto e tangibile. In un'ottica della decostruzione, oltre alla "nascita del desiderio", è essenziale l'acquisizione di strumenti cognitivi che permettano e facilitino l'assunzione di un "atteggiamento ermeneutico" di fronte al proprio pensiero e alla propria visione del mondo prima ancora di passare alla valutazione critica della realtà esterna e delle sue rappresentazioni simboliche nei discorsi e nei media.

Imparare a decentrare il proprio quadro culturale di riferimento ed esporlo "all'arma della critica", prendere le distanze da modelli universalistici e da pensieri "unici" sono passi importanti per avviare processi di elaborazione cognitiva in grado di svelare il nascosto e il trasversale, l'escluso e l'implicito. Si tratta di imparare ad "abitare la distanza" tra la propria identità e le infinite possibili identità altrui senza nè doverne fissare e misurare le differenze, nè doverle negare, e quindi di mettersi sulla strada della costruzione di "identità plurime". La decostruzione non è fine a se stessa, ma passo preliminare e parallelo ad una fase costruttiva. Liberando il materiale simbolico dalla prigionia dei concetti "definiti una volta per tutte", lo si può riorganizzare e reinventare in una diversa interpretazione della realtà contemporanea e delle prospettive future, per es. in un'ottica di "cittadinanza planetaria", capace sia di valorizzare la pluralità delle differenze e delle identità particolari, sia di integrarle con i bisogni e i diritti universali.

Pedagogia istituzionale

L'analisi che si spinge oltre agli "oggetti esterni" (i contenuti didattici) ed entra nel vivo degli "oggetti interni" delle istituzioni (le stesse strutture organizzative e materiali in cui si svolge l'attività didattica), possiede anch'essa una forte valenza "decostruttiva" essendo la stessa dimensione istituzionale di natura anche simbolica e quindi modificabile attraverso un lavoro critico sui concetti e i loro significati.

L'approccio istituzionale parte dal presupposto che esiste un legame intimo tra prassi educativa e contesto istituzionale dato. All'interno di un'istituzione le strutture materiali, le procedure organizzative, la codificazione delle relazioni, l'identificazione degli scopi ecc. orientano e, in parte, determinano, al di là delle loro motivazioni personali, i margini di manovra dei soggetti coinvolti e informano quindi in modo incisivo la stessa prassi educativa. Questa didattica "strutturale e parallela" il più delle volte non è evidente, ma ha le caratteristiche di una forza sommersa che spesso entra in contraddizione con i propositi educativi formulati dai soggetti formatori e con i bisogni dei soggetti in formazione, e non di rado con gli stessi enunciati "ufficiali" dell'istituzione di riferimento. Individuando ed esplicitando queste contraddizioni e agendole in forma conflittuale, l'approccio istituzionale cerca di avviare dinamiche di cambiamento. Si tratta di mettere in discussione non solo specifici vincoli creati dai poteri istituiti, bensì la stessa istituzione del potere. Ma, ancora prima, il processo di analisi è rivolto verso l'interno (per es. gruppo-classe o consiglio di classe) in quanto anche in questo ambito gli attori "istituiscono" in continuazione consuetudini, regole, strutture spaziotemporali ecc. che di volta in volta sono da valutare nella loro coerenza o meno rispetto al progetto

pedagogico. Nella sua dimensione istituita, l'istituzione tende a seguire a tutti i livelli una logica di autopropagazione con il minor dispendio energetico possibile e quindi difficilmente è aperta al nuovo, al diverso, al non immediatamente assimilabile. Solo attraverso un lavoro incessante di rimodellamento delle istituzioni "istituite", e cioè attraverso le spinte "istituenti" dei soggetti coinvolti può essere impedito il "dominio pedagogico" dell'istituzione sulla prassi educativa e può essere ridimensionata la tendenza alla "violenza strutturale" nei confronti dei suoi attori vivi. Siamo di fronte – schematicamente parlando – al conflitto strutturale tra un'istanza di cambiamento e un'istanza di conservazione. L'esigenza del cambiamento muove dall'incongruenza tra regole e strutture esistenti rispetto a bisogni e desideri emergenti. Un intervento di "educazione alla mondialità" che voglia coinvolgere una scuola nel suo complesso, in molti casi rappresenterà un elemento di rottura rispetto alla consueta impostazione didattica ed organizzativa e costituisce di per sé una forte spinta istitutiva, esigendo per la sua attuabilità, come abbiamo visto, modalità innovative nelle regole e relazioni intra-istituzionali della scuola in questione. L'approccio istituzionale non è quindi solo una metodologia di analisi organizzativa e delle relazioni, ma libera, parallelamente alla critica delle strutture "istituite", energie progettuali per individuare e sperimentare assetti istituzionali innovativi, per es. riguardanti il lavoro interdisciplinare e in rete, la differenziazione ed integrazione delle risorse interne ed esterne, la valorizzazione delle competenze grezze e specialistiche, la pluralità della committenza, tutte questioni particolarmente interessanti se vogliamo dare all'impostazione dell'educazione alla mondialità un taglio ampio in modo da coinvolgere referenti e risorse anche al di là del gruppo-classe.

Pedagogia dei gesti

Come è già stato sottolineato, un'autentica "educazione alla mondialità" coinvolge l'insegnante in un ruolo critico e politico che va oltre la didattica disciplinare in senso stretto. È un ruolo caratterizzato da uno spiccato orientamento al "fare" e al "fare diversamente". Questo per due ordini di ragioni: da un lato per un motivo etico strettamente legato alle finalità dell'educazione alla mondialità, e cioè l'imperativo del "prendere parte" e del "prendere posizione" nella vita di tutti i giorni per contribuire attivamente al cambiamento, dall'altro per un'esigenza di efficacia dello stesso processo di apprendimento, e cioè per l'esigenza di innescare quel "circolo virtuoso" tra teoria e prassi che, per le acquisizioni in questione, non può collocarsi fuori dal contesto relazionale e sociale vivo della società che ci circonda. Il "gesto" non si limita alla *performance* da produrre nel preciso e circoscritto ambito didattico dello "studiare per la conoscenza", cioè allo scopo della verifica e della valutazione del grado di apprendimento di determinati oggetti di studio, ma acquisisce i suoi tratti significativi proprio al di fuori di tale ambito. Il "gesto della mondialità" può comprendere sia il singolo atteggiamento o comportamento, sia l'azione complessa, collettiva, estesa nel tempo, ma sarà sempre uno stimolo e/o una provocazione per smuovere una situazione di inerzia o di indifferenza di fronte ad un problema o un'esigenza sentita. Il gesto rappresenta un'occasione di verifica e di sperimentazione "sul campo" della possibilità e della capacità di agire coerentemente con le conoscenze e competenze acquisite, e quindi fonte di stimolo per nuove acquisizioni più puntuali che meglio corrispondono alle esigenze della prassi. L'agire, quindi, assume qui valenza formativa ed orientativa per i successivi apprendimenti. Il gesto si può concretizzare sotto molteplici spoglie diverse: un'emozione manifestata, un'opinione espressa, una contestazione, un incoraggiamento, una critica, un gesto di aiuto, un atto di mediazione, una negoziazione in favore di qualcuno o di qualcosa, una lettera che solleva un problema sociale, oppure un'azione più strutturata e programmata, come per es. una campagna di informazione, una festa insieme a famiglie immigrate, la costruzione di materiale didattico da inviare ad un'altra classe, magari in un Paese lontano, ecc. I gesti sono atti concreti con effetti comunicativi e/o materiali visibili e verificabili, e non di rado il gesto iniziale innesca un seguito relazionale che perdura nel tempo. Altre volte si tratta di gesti simbolici, di testimonianza, di provocazione o di protesta. Ma sempre si tratta di gesti significativi perché chi li compie agisce in un modo in cui prima non agiva, o almeno non con la stessa consapevolezza. Si

tratta di un'esperienza di verifica della difficoltà di applicare nella prassi ciò che a livello verbale o scritto risulta sempre più facile da "gestire", di sperimentare le proprie convinzioni rispetto alla struttura complessa delle situazioni reali, dove oltre il previsto e il prevedibile incide sempre una serie di variabili non messe in conto, e di valutare infine l'attuabilità e l'efficacia di conoscenze e di atteggiamenti, di modelli interpretativi e di schemi comportamentali acquisiti o modificati nel percorso formativo. L'oggetto di questo percorso di verifica è quindi la stessa fattibilità di "pratiche di mondialità". Pur apprezzando il gesto individuale, si privilegia l'azione di gruppo, l'azione collettiva, l'azione organizzata perchè più consona alle caratteristiche di una "coscienza della mondialità". L'impostazione cooperativa stimola e qualifica il gesto "su progetto" che si può rivelare vero e proprio percorso di relazione e di cooperazione sia verso il gruppo classe che verso l'esterno.

Alcune riflessioni metodologiche

Raccogliendo una piccola parte dei tanti suggerimenti e spunti che abbondano nel breve e sintetico confronto dialogico che nelle pagine precedenti abbiamo intrecciato con alcuni punti di vista autorevoli in campo pedagogico, possiamo cercare senza alcuna pretesa di sistematicità e di completezza di rileggere le questioni emerse allo scopo di approfondire le implicazioni che queste comportano per l'impostazione metodologica della nostra proposta formativa.

Nell'educazione alla mondialità l'oggetto di un percorso di apprendimento e la metodologia usata per procedere in questo percorso non possono essere concepiti ed organizzati come due ambiti separati. È, al contrario, l'intima coerenza ed integrazione tra "contenuto" e "modalità" che permette quel tipo di acquisizioni trasversali caratteristiche per questo tipo di proposta didattica.

Essendo presa di mira attraverso un tale approccio formativo l'intera personalità del/la giovane, anche la comunicazione e la relazione in classe devono saper toccare i differenti piani psicocognitivi dell'individuo per assolvere a questo compito.

Come è noto, la comunicazione non si esaurisce nella trasmissione e ricezione del solo contenuto simbolico, cioè dell'informazione codificata in un linguaggio convenzionale o comunque esplicitabile attraverso regole condivise. Il "mezzo", e cioè gli strumenti, i canali, i tempi, gli spazi, i modi del comunicare, sono anch'essi "messaggio", e quindi portatori di significati che non di rado hanno il sopravvento, in termini di incidenza ed efficacia, sui contenuti formalizzati. Più la comunicazione riguarda le relazioni umane e le questioni sociali, e quindi gli interessi specifici di singoli soggetti, più si innesca un'ulteriore livello di complessità: gli stessi messaggi simbolici sono soggetti a continue negoziazioni e reinterpretazioni a seconda dei contesti sociali in cui si colloca l'evento comunicativo.

Anche nella comunicazione in classe passano quindi, in mezzo al detto e oltre il detto, norme, valori, assetti istituzionali, modelli di comportamento e di identificazione sociale, visioni del mondo, aperture e chiusure effettive, proposte di classificazione e di interpretazione. Si tratta di potenti fattori formativi che raramente sono esplicitati a sufficienza nella programmazione e nella realizzazione dell'intervento didattico. Costituiscono l'ossatura di quel "curriculum nascosto" che, al di là dei contenuti "dichiarati", si impone con la forza degli elementi esperienziali alle menti in formazione e alle menti dei formatori.

L'insegnamento, per essere efficace portatore di cambiamento e di crescita, deve superare l'illusione di poter intervenire unicamente sull'asse cognitiva dei soggetti in formazione, nella speranza, forse, che le altre dimensioni vadano "a rimorchio" conformandosi "alla "avanguardia" della cognizione. Può invece succedere che un sapere che dovrebbe "aprire le menti", venga "piegato" e strumentalizzato da valori e atteggiamenti di chiusura e/o dominio in una logica di rafforzamento delle strutture consolidate. Una didattica "per la conoscenza" potrebbe anche accontentarsene, ma una didattica "per il cambiamento" si deve necessariamente inoltrare nel campo di tensione tra l'asse cognitiva e le assi del relazionale, del sociale e del politico. Deve comprendere e utilizzare intenzionalmente sia le "informazioni fredde" (esplicitate, "oggettive", riguardanti oggetti "altri", che le "informazioni cal-

de" (di tipo personale, più delle volte espresse in linguaggi non verbali, riguardanti le relazioni tra le persone, ma anche le stesse modalità di elaborazione da adottare per appropriarsi del sapere "freddo"). Deve sapersi muovere nei meandri dei saperi e delle regole "istituite", ma deve anche sapere trasformarsi in "forza istituyente" mettendoli in discussione e modificandoli.

Più che uno spostamento dell'attenzione dall'asse cognitiva a quella relazionale, questo significa una specie di "sdoppiamento" dello sguardo pedagogico che deve tenere presente contemporaneamente ambedue le dimensioni del processo di apprendimento e di formazione della personalità.

Significa uscire dalla "verbosità" della docenza classica, tutta dominio della parola "fredda" del libro di testo tradizionale e della trasmissione frontale, per affrontare a viso aperto l'intero campo della comunicazione. Solo così la sfera delle identità e delle pratiche, dell'immaginazione e della creatività, dei modelli valoriali e degli schemi comportamentali può uscire dal suo status di "rumore di fondo" e diventare essa stessa "fattore produttivo" di interventi pedagogicamente intenzionali.

Significa mirare a precisi obiettivi cognitivi e, allo stesso tempo, intervenire sulla relazione educativa che intercorre tra insegnante e gruppo-classe e tra insegnante e allievo-individuo, nonché sulle dinamiche di gruppo tra gli studenti.

Significa tenere conto delle implicazioni istituzionali che ogni progetto autenticamente educativo inevitabilmente comporta nei rapporti non solo con gli studenti, ma con le famiglie, i colleghi, i presidi, i provveditori e altri referenti sul territorio. Significa ripensare certe tradizionali impostazioni didattiche, come per es. quella che vede l'insegnamento muoversi in modo schematico e unidirezionale dal personale e locale verso l'universale e mondiale (quindi, a seconda dell'oggetto, dal vicino al lontano, dal piccolo al grande, dal simile al diverso, dal semplice al complesso), e adottare invece una prospettiva di circolarità e di ricorsività nella creazione di mappe cognitive del territorio "mondo attuale", interpretando la dialettica e l'interdipendenza esistente tra locale e globale e superando quei procedimenti apprenditivi "per cerchi concentrici" non idonei alla comprensione di fenomeni complessi. Lo stesso significato di "comprensione" e di "conoscenza" si allontana su questa strada dalla sua accezione di "controllo sulla realtà" o di "dominio virtuale" per avvicinarsi a concetti come "negoziante" e "coevoluzione" fondendo, quindi, tendenzialmente soggetto ed oggetto della cognizione in un'unica storia indivisibile.

Significa l'utilizzo di linguaggi plurimi, verbali e non-verbali, logici ed analogici, e quindi anche l'adozione di "pratiche conviviali" capaci di integrare e di amalgamare il lato cognitivo con quello relazionale del processo di apprendimento.

La costruzione di un progetto pedagogico di "educazione alla mondialità", pluridimensionale per quanto riguarda i linguaggi e multi-ed interdisciplinare per quanto riguarda gli oggetti della conoscenza e le modalità di acquisizione, difficilmente si lascia "imbrigliare" in un approccio didattico unico e già pienamente configurato. Più congeniale a un tale percorso sembra essere la prospettiva di accogliere apporti di differenti metodi e tecniche e di intrecciarli ogni volta in modo originale in una specifica proposta di lavoro. Applicando il principio dell'integrazione e della contaminazione anche alla ricerca metodologica e didattica, ancora una volta l'educazione alla mondialità vuole sottolineare i tratti di trasversalità e di globalità che le sono propri.

Le implicazioni operative dell'intervento didattico

Passando dal livello della riflessione pedagogica e metodologica a quello più specificamente didattico-operativo emergono una serie di questioni legate alle molteplici variabili dell'età scolastica, della tipologia della scuola e delle aree disciplinari, nonché alla configurazione specifica e ulteriormente diversificata di queste variabili nei concreti contesti delle classi.

Nella fase della realizzazione degli interventi didattici non può che essere lo stesso insegnante a farsi carico di questa complessità, in quanto solo lui, conoscendo uno per uno i soggetti in formazione ai quali l'intervento è rivolto e la cornice istituzionale nella quale l'attività si deve svolgere, è in grado di calibrare l'impiego dei mezzi a sua disposizione (le conoscenze teoriche, le competenze meto-

dologiche e tecniche che fanno parte del suo bagaglio professionale, ma anche i progetti d'istituto e le programmazioni didattiche, i materiali didattici e le strumentazioni "tecnologiche", e infine le eventuali risorse esterne) in modo da tenere fede allo spirito del percorso progettuale e, allo stesso tempo, creare una relazione educativa proficua con i suoi allievi e ottenere i risultati auspicati.

Le complicazioni con cui l'insegnante si deve misurare possono essere riferite a tre dimensioni dell'intervento didattico: i contenuti (conoscenze e saperi), gli atteggiamenti (valori e rappresentazioni), i comportamenti (relazioni ed azioni), ovvero le dimensioni epistemologica, assiologica e prasseologica. Sono piani sempre compresenti e variamente intrecciati in ogni situazione operativa, ma tenerli qui distinti ci facilita l'individuazione delle problematiche specifiche legate ad ognuno di essi.

I contenuti

I contenuti degli interventi di educazione alla mondialità riguardano una rosa di saperi molto differenziati, ma comunque relativi ai campi della geografia, dell'economia, delle scienze sociali e dell'antropologia culturale per nominarne solo i più centrali. Per il lavoro didattico ora si pone la questione dell'organizzazione di questi contenuti in itinerari che ne stabiliscono la sequenzialità, i procedimenti di elaborazione e di acquisizione e gli obiettivi cognitivi da raggiungere. È evidente che un determinato contenuto può precedere un altro livello di scuola elementare, può essere invece successivo a quest'ultimo a livello di scuola media, e così via.

Se da un certo livello in poi tutte le scienze hanno un grado simile di difficoltà concettuale, nel momento di un primo approccio alcune sono di più facile accesso di altre. In ambito economico, per es., le spiegazioni delle dinamiche generali esigono una certa maturità, mentre l'acquisizione di alcuni dati quantitativi e comparati è possibile anche in età inferiore. È quindi necessario incrociare in modo adeguato le esigenze dei formandi in termini di ricettività psicocognitiva con le esigenze didattiche in termini di sistematizzazione dei contenuti. Bisognerà decidere fino a che punto mettere al centro del processo di apprendimento la sistematicità delle acquisizioni (con i corollari della sequenzialità logica, dell'elaborazione quantitativa, della teorizzazione) oppure l'esemplificazione e la percezione esperienziale dei fenomeni.

Un altro aspetto importante nella comunicazione dei contenuti riguarda la scelta e il dosaggio dei canali comunicativi e percettivi usati (solo parola, parola e immagine, solo immagine, e attraverso quali supporti mediatici, attività grafico-pittoriche, di manipolazione, di drammatizzazione, ecc.) e la combinazione delle forme di lavoro (a consegna individuale, di gruppo, in autonomia, con supporti vari, ecc.). Questi elementi hanno un particolare peso nel sostegno e nello sviluppo delle motivazioni.

Sono da tenere presenti, inoltre, le eventuali ricadute didattiche inizialmente non previste e quindi non incluse nella programmazione degli obiettivi. Soprattutto nell'ambito della scuola elementare e media la prassi di valorizzare l'insieme delle ricadute didattiche ed educative può rappresentare il metodo più efficace per mettere a frutto le manifestazioni dell'attività cognitiva degli allievi, al di là della loro attinenza con la programmazione. Per le superiori invece si pone maggiormente il problema dell'economia dei tempi e si deve esigere una maggiore congruenza tra *performances* cognitive e obiettivi posti. Quindi anche l'elasticità e la duttilità dei percorsi, che consideriamo caratteristiche tipiche ed importanti di un taglio interculturale della didattica, non sono valori assoluti, ma da coniugare con le esigenze specifiche di ogni gruppo-classe.

Gli atteggiamenti

Gli atteggiamenti riguardano il modo con il quale ci poniamo di fronte ad un oggetto, ad una persona o più in generale ai fenomeni del mondo, e cioè la loro percezione ed interpretazione valoriale. Il "taglio" che ogni individuo dà, in modo diverso dagli altri, agli stimoli percepiti e alle informazioni, e le modalità di inserirli nei propri schemi cognitivi, affondano le loro radici nell'insie-

me delle esperienze sociali e culturali del passato e del presente; ed è proprio quel misto di componenti intellettuali, emotive, affettive e culturali a determinare in buona parte le nostre reazioni di fronte alle nuove informazioni.

In situazioni di forti "dissonanze cognitive" e cioè di evidenti contraddizioni tra "visione del mondo consolidata" e nuovo stimolo, l'individuo può tendenzialmente imboccare tre strade diverse che corrispondono a tre diversi atteggiamenti di fronte alla diversità: quella della chiusura e del rifiuto (l'altro viene negato), quella dell'assimilazione (l'altro viene "piegato" ai propri scopi e schemi interpretativi), quella dell'integrazione (c'è disponibilità e capacità di modificare i propri schemi interpretativi in modo da poter comprendere i nuovi elementi senza sfigurarli). Nel primo e secondo caso spesso l'atteggiamento di chiusura viene camuffato da adesione formale al nuovo contenuto (acquisizione superficiale e temporanea, per es., per motivi di convenienza sociale o per evitare conflitti aperti) senza che vi sia un cambiamento sul piano dei valori. Prendendo ancora l'esempio dell'apertura verso il nuovo e il diverso (uno degli obiettivi principali dell'educazione alla mondialità), si può affermare che il fatto che un soggetto pensi ed affermi di esser aperto non garantisce affatto che lo sia davvero. Può esserci quindi un ulteriore livello di dissonanza tra il piano cognitivo (acquisizione dell'informazione relativa ad un valore) e il piano dell'atteggiamento (mantenimento di valori diversi da quelli affermati sul piano cognitivo). Come tutti sappiamo, uno non dice necessariamente quello che pensa e ciò che sente.

Più che sulla pura prestazione intellettuale (per es. la conoscenza dei valori interculturali) l'educazione alla mondialità deve focalizzare l'attenzione quindi sul rapporto che esiste tra la ricezione dei contenuti e i valori realmente presenti nell'individuo e concentrare il suo sforzo sulla realizzazione di percorsi educativi che favoriscano negli allievi una maggiore coerenza tra gli atteggiamenti e i valori enunciati.

I comportamenti

La dimensione comportamentale rappresenta in un certo senso la cartina di tornasole dell'educazione alla mondialità. È la parte più visibile e socialmente vincolata e vincolante dell'essere di un individuo, trattandosi del suo modo di porsi, attraverso l'azione, nei confronti degli altri e del mondo.

Che i nostri comportamenti messi in atto nelle relazioni interpersonali e nelle altre sfere del quotidiano, del sociale e del politico, assumano o meno caratteristiche di mondialità o di interculturalità, dipende solo in parte dai valori e dalle conoscenze ai quali facciamo riferimento. Certo, gli individui dalla personalità matura ed integrata tendono a far coincidere i loro comportamenti con i valori da loro sostenuti o almeno di non farli entrare in aperta contraddizione, ma non sempre il loro contesto di vita agevola questo intento. Proprio perchè il comportamento di un individuo, diversamente dalla sua coscienza e dai suoi pensieri, incide sulla valutazione sociale e quindi sul riconoscimento e sull'approvazione o meno della sua *performance* e della sua persona da parte dell'ambiente sociale (che al proposito sfoggia tutto il suo apparato di dispositivi di premiazione e di penalizzazione), quest'ultimo assume un peso assai spesso preponderante nella condotta effettiva della persona e dei gruppi. Soprattutto per i giovani essere accettati all'interno dei loro gruppi di riferimento è talmente importante che la pressione di questo ambiente può indurre a comportamenti anche in netto contrasto con atteggiamenti che sembravano consolidati e con conoscenze date per acquisite. Più che l'esternazione di un "progetto interiore", il comportamento a questo punto diventa l'espressione di un processo di adattamento sociale. La probabilità che un comportamento sia coerente con i saperi e i valori della persona è quindi anche una questione di coerenze del contesto con questi saperi e valori. Riuscire a creare in classe un ambiente istituzionale e un clima psicosociale che corrisponda ai presupposti e ai metodi dell'educazione alla mondialità risulta quindi un fattore decisivo perchè anche i comportamenti concreti e quotidiani del singolo allievo vadano in questa direzione.

(Horst Wiedemann: "A scuola di mondo" Percorsi didattici per capire e vivere il mondo globale - EMI, 1998; pp.14-24)

Proposte bibliografiche per fare educazione interculturale

Negli ultimi tempi vi è stata, anche in Italia, una produzione di studi e di pubblicazioni, di carattere teorico e generale, sulla pedagogia interculturale e sulla gestione educativa delle differenze. Ancora piuttosto scarsi sono invece i materiali didattici e gli strumenti, destinati sia agli insegnanti sia ai ragazzi, che rendano possibile l'applicazione didattica e la realizzazione pratica delle idee e dei principi.

I materiali didattici fin qui prodotti sono inoltre poco diffusi e spesso conosciuti solo a livello locale, là dove sono stati elaborati e sperimentati. Con questa breve guida bibliografica abbiamo cercato di "riempire questo vuoto", raccogliendo i titoli dei testi e delle pubblicazioni disponibili e gli indirizzi delle associazioni che hanno realizzato strumenti didattici e che propongono percorsi di educazione interculturale.

La guida bibliografica comprende introduzione di Duccio Demetrio e sette capitoli.

Le segnalazioni bibliografiche vengono poi raggruppate in questo modo:

- "Fare" educazione interculturale: materiali didattici, centri e progetti.
- Le idee: riferimenti teorici e testi generali sulla pedagogia interculturale.
- Migrazione infantile e inserimento scolastico.
- Raccontare la migrazione: i libri/testimonianza.
- L'italiano come lingua seconda, lingua straniera, lingua d'origine: testi per bambini.
- Indirizzi delle organizzazioni e dei centri segnalati.
- La normativa C.M. n° 301 del 1989 "Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo"; C.M. n° 205 del 1990 "La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale"; CNPI, "Educazione interculturale nella scuola". Pronuncia del 3/4/1992; CNPI, "Razzismo e antisemitismo oggi: ruolo della scuola". Pronuncia del 24/3/1993.

Introduzione a una didattica interculturale

La didattica interculturale si assume il compito di mettere in contatto e comunicazione coloro che appartengono ad origini fra loro assai lontane. In senso proprio, essa lavora affinché dalle reciproche "ignoranze" si possa pervenire alle reciproche conoscenze. Conoscere qualche cosa di più del mondo da cui *gli altri* provengono e, contemporaneamente, farsi conoscere meglio da costoro è pertanto il presupposto metodologico dal quale non si può prescindere. Si può realizzare, infatti, anche molta e buona didattica delle altre culture senza per questo attuare una didattica interculturale. La peculiarità di questo approccio è rappresentata dalla messa al centro dei *risultati* dell'incontro fra due culture. È il "rimescolamento" il vero oggetto della didattica interculturale. Tutto quanto evoca pertanto commistioni, varietà, molteplicità, scambi di idee, idiomi, comportamenti va considerato ingrediente dei saperi e delle manifestazioni di vita interculturali attuali o del passato.

Oggi, anche in assenza di materiali interdisciplinari riordinati in base a questi presupposti, dobbiamo ripiegare su una didattica interculturale impropria, dal momento che si tratta di aprire degli spazi di ascolto e di conversazione connessi con gli altri mondi, come se questi fossero nel tempo immutabili. Questo tipo di didattica interculturale opera per supposizioni e simulazioni, seppur con lo scopo pedagogico quanto mai opportuno di sensibilizzare i nostri ragazzi e di incoraggiare i ragazzi venuti da lontano al mantenimento di un legame altrimenti destinato ad entrare in crisi.

Una siffatta didattica interculturale recupera i presupposti della didattica in senso proprio quando crea delle mescolanze nella situazione delle classi o della scuola, in presenza o in assenza di alunni immigrati.

Nel primo caso essa opera creando *contesti di vita relazionale* che ingenerino almeno qualche rimescolamento attraverso la ricerca delle proprie origini, la scoperta delle identiche possibilità di pensiero e di emozione. Nel secondo è necessario non limitarsi ad aggiungere nuove parti di program-

ma a quelle già esistenti, bensì far entrare nella scuola i rimescolamenti che stanno avvenendo: attraverso incontri con immigrati, con coloro che se ne occupano, con chi ha fatto scelte di vita interculturali nell'amore, nel lavoro, nel divertimento.

Tutto questo esige metodo, paziente preparazione, obiettivi che possano essere verificati quanto gli altri, perchè la didattica interculturale, propria e impropria, si possa affermare non come *optional* o un *divertissement*, ma come una componente della professionalità del docente.

Percorsi di didattica interculturale

Prima di tutto è bene individuare quali possono essere gli argomenti capaci di creare interesse e motivazione per la didattica interculturale, in presenza o in assenza di alunni stranieri (*Tab. 1*). La correlazione tra argomenti e sollecitazioni stabilisce già un primo livello di intervento. Ogni argomento può costituire un'area di lavoro e ricerca a sè stante, collocata ad un certo punto dell'anno, oppure tale area può essere "messa in rete", o ancora si può studiarne una correlazione significativa per tutto l'arco dell'anno o anche su un tempo più lungo. Tali contenuti possono essere affrontati con logiche didattiche differenti: per *progetti*, mediante *integrazione dei programmi*, attraverso *suggerimenti*.

	ARGOMENTI	SOLLECITAZIONI
Dall'interesse alla didattica interculturale	Conoscere <i>l'altro</i> attraverso il suo Paese	Lecture, video, schede storiche/geografiche usanze, riti, musiche, immagini, giochi, fiabe ...
	Conoscere <i>con l'altro</i> attraverso il presente	Interviste reciproche, raccolta di storie di vita incontri con le famiglie ...
	Conoscere <i>per l'altro</i> nella solidarietà	Testi sull'immigrazione, sulle sua cause, sulle condizioni di vita; articoli, film, mostre, incontri
	Conoscere di più <i>grazie all'altro</i>	Animazione di discussioni su razzismo, xenofobia, etnocentrismo, pregiudizio, stereotipo

Tab. 1

□ *La logica dei progetti.* Occorre dotarsi di un disegno didattico che tenga conto, perchè ciò possa rispondere ai criteri della progettualità, degli obiettivi:

- cognitivi: ciò che i bambini o i ragazzi devono acquisire in termini di capacità cognitive (ad esempio, saper scoprire identità e differenze, saper comparare, saper ipotizzare accadimenti, saper ragionare usando la nozione di cambiamento, ecc.);
- relazionali (ad esempio, saper interagire e ascoltarsi, saper giocare insieme, saper inventare sintesi tra le culture, ecc.).

Inoltre non può certo mancare il momento della verifica del progetto, specie laddove si sia inteso considerarlo non una trasmissione di apprendimenti, ma un'esperienza. Le verifiche in tal caso riguarderanno il trasferimento dei saperi e delle capacità ad altri campi del sapere, ad altre iniziative e occasioni per osservare quanto dei messaggi interculturali sia traducibile all'interno di aree di contenuto non immediatamente interculturali, ma relative al saper analizzare, vedere, pensare con mentalità interculturale.

□ *La logica delle integrazioni.* Individuate alcune zone del programma, si opererà per trovare il momento più adatto per "arricchirle" di strumenti e iniziative affini a quelli da noi individuati tra gli argomenti e le sollecitazioni.

□ *La logica delle suggestioni.* Quest'ultima possibilità può essere spesa costruendo attorno ad un argomento ritenuto di particolare interesse una sorta di evento esemplare o esemplificativo. Di soli-

to occorre operare per raggruppamenti di discipline e d'intesa eventuale con il collegio, dal momento che la "suggestione interculturale", pur nei limiti circoscritti della eccezionalità, deve comunque costituire un fatto di apprendimento non effimero, anzi può inaugurare e accompagnare o concludere - quasi un grande esordio o gran finale - ora la logica per progetti ora quella basata sulle integrazioni. Può trattarsi di momenti pubblici che prevedono un'apice nella festa interculturale, nella mostra, nell'uscita all'esterno. La didattica interculturale deve sempre oltrepassare, in qualche modo, i cancelli della scuola, per non ridursi, come già accade per gran parte del lavoro scolastico, a mera finzione e esercizio retorico. Questa volta si tratterebbe della retorica dell'altro, quando l'altro ci chiede fatti, aiuto, condivisione e una mano per non smarrire del tutto le radici.
(DUCCIO DEMETRIO, "Animazione sociale", n° 11, 1994)

Materiali didattici e progetti

Archivio dell'immigrazione, Biblioteca, videoteca, emeroteca per la solidarietà multiculturale, Roma.

Raccoglie e diffonde documentazione multimediale sui temi dell'immigrazione straniera in Italia e del razzismo. Dispone di una videoteca con materiali della RAI (anche le rassegne di *Nonsoloneo*), di emittenti private e di produttori indipendenti. Inoltre propone alle scuole corsi di formazione, organizza mostre e rassegne sui temi indicati, sostiene la produzione di audiovisivi.

Assessorato alla Cultura, Provincia di Roma, *Libri senza frontiere*, Roma, 1992.

Si tratta di un catalogo bibliografico che è il prodotto di una mostra itinerante sui "Libri senza frontiere" realizzata dal Centro Sistema Bibliotecario di Roma e che ha interessato un gran numero di biblioteche della provincia romana. Nel capitolo "Per una società multiculturale" sono stati raccolti i titoli di testi generali e di riflessione e una serie di altri testi suddivisi per Paesi e area geografico-culturale: Polonia e Albania; Cina e Filippine; Marocco e Tunisia; Africa sub-sahariana; India; gli zingari. Riporta anche esperienze didattiche di educazione interculturale attraverso la narrativa per ragazzi, realizzate nei laboratori di lettura di alcune scuole romane.

Aa.Vv., *Diverso come me. Capo Verde, Eritrea, Filippine, Perù, Zingari*, Gruppo Abele, Torino 1990.

I materiali presentati sui vari Paesi intendono favorire la conoscenza delle diverse culture. Sono organizzati in 30 schede didattiche e offrono ai docenti e ai bambini vari spunti per ulteriori approfondimenti. Sono destinati in particolare alla scuola elementare.

Aa.Vv., *Un libro lungo un mondo*, Giunti, Firenze 1994.

Quattro bambini che abitano in luoghi e Paesi diversi (Marocco, Senegal, Cina, campososta Rom) raccontano i loro giochi, feste, fiabe, la vita quotidiana e familiare. Il libro è riccamente illustrato e può essere utilizzato con i bambini della scuola dell'infanzia e nella scuola elementare.

Aa.Vv., *Tantipoli*, La Nuova Italia, Firenze 1994.

Il testo, destinato agli alunni della scuola media, propone cinque percorsi didattici alla scoperta delle culture maggiormente rappresentate nella realtà sociale e scolastica italiana. I percorsi sono così strutturati: alle origini, come

si diventa grandi, i rapporti con gli altri, come gli altri vedono gli altri.

Calasso M.G., *Progetti EDINT (Educazione interculturale)*, CEDE, Frascati 1987-1992.

Il progetto, al quale ha partecipato anche un gruppo di esperti esterni oltre ai coordinatori del CEDE, ha prodotto una serie di documenti di riflessione sui temi dell'educazione interculturale e delle relazioni interetniche, oltre ad un glossario su vari temi.

Caritas di Roma/ISCOS, *Roma multiculturale*, Sinos, Roma 1993.

Il testo contiene una serie di schede informative sui Paesi degli immigrati. Le notizie sono di tipo storico, geografico e sociale. Sono allegati inoltre tabelle statistiche su aspetti demografici, economici e sociali.

Catti G., *Abdul Karim*, Thema Editore, Bologna 1991.

Il testo ripercorre l'incontro e il confronto tra il mondo e il quotidiano di Elisabetta, una bambina italiana di nove anni, e quelli di Abdul Karim, il suo nuovo compagno di banco marocchino. Vengono messe a confronto le feste, la lingua, la religione, le tradizioni, le vacanze dei due contesti e Paesi.

CDE (Centro Documentazione Educativa), Comune di Modena, *Le culture a scuola*, cicl., Modena 1993 e 1995.

Le due dispense raccolgono il lavoro prodotto da un gruppo di insegnanti di scuole elementari e medie durante un seminario di aggiornamento sul tema dell'educazione interculturale. Contengono indicazioni per realizzare percorsi didattici sui seguenti temi: la scrittura, le scritte; il sole e la pioggia; le feste; le strade e le piazze; il nome; il viaggio.

CD/LEI (Centro Documentazione/Laboratorio di Educazione Interculturale), Bologna.

Inaugurato nel marzo 1993, il Centro è stato istituito grazie ad un'intesa tra istituzioni (Università, Provveditorato, Comune e Provincia). Raccoglie la documentazione relativa all'inserimento degli alunni stranieri, i progetti di sperimentazione in atto nelle scuole e i materiali didattici prodotti dagli insegnanti dei vari ordini di scuola, dalle materne alle superiori.

"CEM Mondialità", rivista mensile di educazione interculturale, Brescia.

La rivista, realizzata dal Centro Educazione alla Mondialità, (CEM) dei Missionari Saveriani, propone, per ogni numero, articoli generali e di riflessione sui temi dell'incontro e del confronto con l'altro. Fornisce suggerimenti didattici, riporta esperienze realizzate dalle scuole e propone indicazioni bibliografiche sui temi trattati.

CESVI, *In viaggio con gli altri*, Bergamo 1992.

La "valigia didattica", utile per intraprendere il viaggio nel mondo degli altri, è stata realizzata nell'ambito di un progetto triennale di "educazione alle differenze" promosso dal Cesvi (Cooperazione e Sviluppo), in collaborazione con la CEE. Essa contiene un video, della durata di cinque minuti, realizzato da Bruno Bozzetto sul tema dell'incontro, attraverso il gioco, di bambini che provengono da Paesi diversi; una dispensa, destinata in particolare ai dirigenti scolastici, che contiene informazioni di tipo organizzativo e burocratico per l'accoglienza degli alunni stranieri; un testo per gli insegnanti della materna e della scuola dell'obbligo, che fornisce suggerimenti e piste di lavoro per realizzare unità didattiche di educazione interculturale.

Chiaromonte Z., *Noi veniamo dall'Albania*, Sinnos, Roma 1992.

L'autore, italiano di antica origine albanese, racconta storie e tradizioni proprie della minoranza italo-albanese, presente da secoli in Italia. Il testo fornisce inoltre informazioni e notizie su usi e costumi dell'Albania attuale.

CIDI, *Caleidoscopio*, schede per gli studenti, CIDI, Roma 1995 (ristampa).

I materiali sono stati realizzati nell'ambito di un progetto condotto dal CIDI della Toscana in collaborazione con la Regione Toscana. Sono 48 schede didattiche destinate in particolare ai docenti e agli alunni della scuola dell'obbligo. Propongono itinerari didattici sui temi e i problemi dell'immigrazione straniera in Italia e dell'incontro con gli altri.

CIDIS (Centro di Informazione, Documentazione e Iniziativa per lo Sviluppo), *Io faccio festa e tu?*, Perugia 1994.

Il CIDIS è un'associazione costituita nel 1987 per realizzare programmi di sviluppo nei Paesi del Terzo Mondo e per promuovere iniziative interculturali. È dotato di un centro di assistenza socio-culturale e scolastica per gli immigrati e i loro bambini e di un laboratorio di educazione interculturale al servizio degli insegnanti. Ha prodotto un libro plurilingue destinato ai genitori stranieri; una raccolta di proposte didattiche sui temi della festa e del cibo, rivolte alla scuola elementare e media.

CIES (Centro Informazione e Educazione allo Sviluppo), *Quadernipaese*, Roma 1992.

È una serie di brevi volumi che forniscono informazioni di tipo storico-geografico, sociale e politico su vari Paesi (Marocco, Egitto, Cina, Filippine...). Sono stati scritti da uno studioso del medesimo Paese e sono adatti soprattutto ai docenti o agli studenti di scuola superiore. Oltre ai *Quadernipaese*, il Cies ha organizzato un ricco centro di documentazione che raccoglie testi di fiabe e libri per

bambini in varie lingue e bilingui.

CIES, *Incontramondo*, Roma 1992.

Il libro/catalogo raccoglie le esperienze e i progetti di educazione allo sviluppo e alla multiculturalità, realizzati durante gli anni scolastici 1989/90 e 1990/91, che hanno partecipato al concorso Incontramondo, promosso dal Cies. Per ognuno dei progetti selezionati vengono presentati: una breve descrizione, le tematiche trattate, la metodologia, i percorsi didattici, le risorse e la durata; i materiali. Il testo fornisce un'idea variegata dei possibili percorsi didattici che si possono sviluppare a partire da uno stesso tema.

CIPSI, *Cambiare il mondo*, EMI, Bologna 1994.

È una rassegna di esperienze e di progetti, realizzate in varie città, da associazioni diverse sui temi dello sviluppo e dell'educazione interculturale in ambito scolastico ed extrascolastico.

CISV, Mastro Geppetto, *Storie colorate*, Torino 1991.

È un gioco rivolto in particolare ai bambini del primo ciclo della scuola elementare, che invita a scoprire, "oltre le differenze, il volto e le storie degli immigrati in Italia". Sui può giocare in due o più giocatori, fino ad un massimo di sei.

Clementi M., Scognamiglio, N., *popoli in movimento*, EMI, Bologna 1993.

È il risultato di un progetto di ricerca, aggiornamento, sperimentazione realizzato dall'associazione Fratelli dell'Uomo. È un testo ricchissimo di proposte e di spunti didattici interdisciplinari, destinato in particolare all'ultima classe delle medie inferiori ed alla scuola superiore. Il tema della migrazione e dello spostamento dei popoli è trattato dal punto di vista storico-geografico, economico, sociale e della produzione letteraria.

COE, Videoteca, rassegne di film sulle altre culture, manifestazioni culturali.

Il Centro di Orientamento Educativo (COE) organizza ogni anno varie iniziative per la conoscenza e lo scambio con le altre culture. In particolare, propone cicli di film da vari Paesi rivolti alla scuola dell'obbligo e alla scuola superiore; incontri con esperti e con i registi stranieri. Il centro dispone di un ricco catalogo di film e di video su diversi Paesi e temi.

Comune di Modena, Assessorato Pubblica Istruzione, *I viaggi di Giufà*, Modena 1994.

Sono state raccolte circa venti storie che narrano le avventure di un personaggio, furbo e sciocco al tempo stesso, che è presente nella narrativa tradizionale della Sicilia, dell'Albania, della Turchia, del Marocco.

Comune di Nonantola, Direzione Didattica di Nonantola, *Raccontami una festa*, Tipografia Barbieri, Nonantola 1994.

Il testo raccoglie i risultati di un concorso regionale di educazione interculturale, promosso dal Comune di Nonantola, sul tema della festa, al quale hanno partecipato scuole elementari e medie. Contiene i testi più significativi che riguardano sia le feste in diversi Paesi legate alle

tappe della vita (nascita, la scelta del nome, il matrimonio...), sia feste tradizionali o religiose (islamiche, buddiste, indu...).

Comunità di Sant'Egidio, *La storia di Ali*, Anicia, Roma 1991.

È un quaderno destinato in particolare ai bambini della scuola materna e delle prime classi della scuola elementare. Vuole essere un invito/stimolo per creare altre storie e favole, a partire dalle illustrazioni presentate.

COOP, *La scatola. Speciale Nord-Sud*, supplemento alla rivista "Consumatori", 12, 1992.

È un numero monografico della rivista della COOP, destinato in particolare agli insegnanti che vogliono realizzare percorsi didattici di educazione interculturale a partire dal tema dell'alimentazione. Contiene indirizzi utili, segnalazioni bibliografiche e fornisce suggerimenti e indicazioni di lavoro per "giocare con le differenze"; "cucinare le differenze"; "incontrare gli altri attraverso i gusti e i disgusti".

COSPE, *Nuco e il bruco*, Bologna 1992.

Il testo raccoglie i risultati di un progetto di educazione alla multiculturalità realizzato in alcune scuole elementari, in collaborazione con la Provincia di Bologna. Lo strumento utilizzato per il confronto e lo scambio tra bambini di culture diverse è stato quello della fiaba. Sono state raccolte diverse favole dei Paesi dei bambini stranieri sono state illustrate e drammatizzate, cercando poi di scoprire, in queste narrazioni, le differenze e gli elementi comuni.

COSV, *Ti racconto il mio Paese. Atlante interculturale per entrare nei mondi dei bambini immigrati*, Milano 1994.

I materiali, realizzati nell'ambito di un progetto di educazione interculturale in collaborazione con la CEE, sono destinati in particolare ai docenti della scuola elementare che vogliono informarsi sulle altre culture e "fare" educazione interculturale. Sono tredici libri su altrettanti Paesi (Albania, Cina, El Salvador, Egitto, Eritrea, Filippine, Ghana, Marocco, Perù, Polonia, Senegal, Sri Lanka, Tunisia) che contengono informazioni, testimonianze e narrazioni sulla "cultura bambina" dei vari contesti. In particolare, per ciascun Paese, vi sono notizie e testi relativi ai diversi sistemi scolastici, alle lingue, alla religione e alle feste, ai giochi e ai giocattoli, al mondo della fantasia, alle fiabe e alle storie tradizionali.

CRES/Mani Tese, Milano.

Il Centro di Ricerca Educazione allo Sviluppo (CRES), costituito da un gruppo di esperti e insegnanti di vari ordini di scuola, si propone di promuovere l'educazione allo sviluppo e alla mondialità. La collana *Quaderni* del CRES raccoglie materiali didattici, esperienze e progetti. In particolare, sono state realizzate alcune dispense sull'Eritrea (sul cibo e l'alimentazione, sui racconti e le fiabe tradizionali).

De Lorenzi D., Omodeo M. (a cura di), *A scuola con Xiao Lin*, COSPE-ECP, Firenze 1994.

Il libro contiene i risultati del progetto di inserimento scolastico dei bambini cinesi, realizzato dal COSPE nelle

scuole elementari della provincia fiorentina. Nella prima parte sono raccolti gli atti di un corso di aggiornamento, nella seconda sono presentate numerose proposte e materiali didattici (anche schede bilingui italiano/cinese) da utilizzare con i bambini).

Favaro G., *A scuola insieme. Vademecum per l'accoglienza dei bambini stranieri*, COME, Provincia di Milano, Caritas, Milano 1995.

Il testo raccoglie indicazioni e suggerimenti per organizzare la fase di accoglienza e di primo inserimento dei bambini stranieri. È suddiviso in quattro parti: accogliere i bambini venuti da lontano; comunicare con la famiglia immigrata; le prime fasi dell'inserimento; testi, materiali didattici e indirizzi utili.

Favaro G., Colombo T., *I bambini della nostalgia*, Mondadori, Milano 1993.

Il volume ripercorre il viaggio reale o simbolico che ha portato i bambini venuti da lontano a vivere nel nostro Paese. È destinato agli insegnanti delle scuole materne, della scuola dell'obbligo e agli operatori dei nidi. Fornisce anche informazioni sulle caratteristiche e sulle tipologie delle famiglie immigrate, sulle diverse "culture d'infanzia", sulle pratiche di puericultura e sui modelli educativi. Nella "valigia degli oggetti" che i bambini immigrati portano con sé, vengono scelti e presentati quelli che più hanno a che fare con la cultura dei bambini e con il vivere quotidiano dell'infanzia, soffermandosi in modo particolare sulla lingua e sui cibi, sul mondo delle fiabe, della fantasia e dell'immaginario.

ISMU, *Crescere in...*, Milano 1992.

Il libro, destinato agli alunni di classe quinta della scuola elementare, raccoglie una serie di brevi testi "di taglio antropologico" su vari Paesi e contesti culturali: Giappone, India, Amazzonia. Contiene anche informazioni sulle religioni più diffuse e sull'immigrazione in Italia.

ISMU, *Conoscere per... una società multietnica...*, Milano 1993.

Il volume, destinato agli alunni di terza media, è una prima raccolta antologica di brani su temi diversi. Una prima parte è dedicata ai profili dei personaggi che hanno ottenuto il premio Nobel per la pace, vi sono poi brani/testimonianze di scrittori provenienti da Paesi e contesti culturali diversi. Il testo contiene inoltre alcune schede/glossario sui temi del colonialismo, dell'identità culturale, del razzismo, delle migrazioni.

ISMU, *Storia di bambini tra noi*, Milano 1995.

La "valigetta" contiene proposte di educazione interculturale per la scuola dell'infanzia e, in particolare: un testo, destinato ai bambini, scritto da Pinin Carpi, *Le storie della gatta che aveva tanti micini*; un video (della durata di due ore), destinato agli insegnanti, su *La giornata dei bambini provenienti dalla Cina, dall'Egitto, dal Perù e dal Ghana*.

Lazzarato F. (a cura di), *Il flauto e il tamburo. Libri multiculturali per i ragazzi*, Mondadori, Milano 1995.

Si tratta di un catalogo (in distribuzione gratuita) che presenta romanzi e racconti contemporanei, scritti per i ra-

gazzi, in cui le tematiche interculturali sono in evidenza. Ogni testo viene illustrato da una scheda sull'autore, sui destinatari, sulla trama del racconto.

Lazzarato F., Ongini V., *La vecchia che ingannò la morte (Albania); L'uomo che amava i draghi (Cina); La fata della luna (Filippine); L'eredità dello sceicco (Maghreb); La sposa del leone (Senegal); Il vampiro riconoscente (Rom); Il mugnaio e l'uomo d'acqua (Polonia); Il pappagallo che fa cra-cra (Brasile)*, Mondadori, Fiabe Junior, Milano 1992 e 1993.

I libretti raccolgono fiabe e racconti popolari dei vari Paesi e delle diverse culture raccolti attraverso un'attenta ricerca e per lo più inediti. Ognuno dei volumi contiene poi una parte finale di informazioni su alcuni aspetti culturali, sociali, storico-geografici dei Paesi e dei gruppi considerati. Sono destinati in particolare ai bambini di età fino ai nove anni.

Montevecchi S., *Gegè e la nonna alla scoperta del mondo*, EMI, Bologna 1995.

Attraverso un viaggio immaginario nel tempo e nello spazio – accompagnato dalla nonna – Gegè, un bambino di sei anni, scopre la differenza e "l'altrove", i ricordi e la storia familiare. È un testo destinato in particolare ai bambini del primo ciclo della scuola elementare.

Nanni A., Weldamariam H., *Stranieri come noi. Dal pregiudizio all'interculturalità*, EMI, Bologna 1994.

Il testo, destinato agli studenti e agli insegnanti della scuola secondaria, si propone di partire dagli stereotipi e dai pregiudizi più diffusi per "decostruirli", smontarli, disarticolari. Vengono presentati alcuni luoghi comuni quali: "sono troppi", "tolgono il lavoro agli italiani", "portano le malattie", e di seguito vengono fornite informazioni e stimoli per orientare l'attività didattica; inoltre viene fornita una bibliografia per l'approfondimento.

Ongini V., *Io sono filippino*, Sinnos, Roma 1991.

Il volume contiene la descrizione della vita quotidiana di un ragazzo filippino che vive a Roma (la scuola, i giochi, le filastrocche e le fiabe che ricorda, i rapporti con i compagni italiani...). Vi sono anche delle "pagine gialle" che contengono informazioni sulle Filippine e sugli immigrati in Italia da quel Paese. È un testo bilingue, italiano e tagalog, uno dei pochi disponibili finora.

Ongini V., *La biblioteca multietnica*, Editrice Bibliografica, Milano 1991.

Il volume contiene una ricca rassegna bibliografica di testi e materiali didattici sull'incontro con altri mondi e culture. I titoli di alcuni capitoli sono: L'oriente bussava alle porte, I "vù cumprà nell'isola di Robinson", Medio Oriente-Mondo Arabo... È uno strumento utilissimo per chi vuole fare della biblioteca scolastica e del laboratorio di lettura dei luoghi e dei momenti multietnici e multiculturali.

Pongiluppi R., Paganelli C., Palmieri M. (a cura di), *L'omino di mais conosce altri racconti. Storie per bambini raccontate da studenti stranieri*, Comune di Modena 1992.

È una raccolta di fiabe e racconti narrati dagli immigrati che hanno frequentato i corsi di alfabetizzazione a Mode-

na e trascritti dai docenti. È una piccola rassegna nata con lo scopo di favorire l'incontro con gli altri e di richiamare l'attenzione dei bambini su ciò che gli immigrati stranieri possono raccontare, offrire, portare per un arricchimento reciproco.

Peduzzi P., Arcozzi G., Gambi L., Paolucci W., *Prima non ti conoscevo*, Comune di Ravenna, Provveditorato agli Studi di Ravenna, Ravenna 1993.

È una raccolta di schede per un laboratorio di educazione interculturale rivolto alla scuola elementare. Le schede operative disegnano percorsi didattici diversificati per classe: ad esempio, per la prima, il tema centrale riguarda il corpo e il mondo soggettivo del bambino; per la seconda, le piante, la natura...

Provincia autonoma di Trento, *Si racconta che... Leggende arabe e trentine*, Trento 1992.

Il testo contiene alcune fiabe e storie tradizionali di origine araba e trentina. È un testo bilingue: le fiabe italiane sono scritte in francese, quelle arabe in italiano. Il testo vuole essere uno stimolo per la comprensione reciproca di culture diverse attraverso lo scambio di tradizioni, usi, costumi e riferimenti all'immaginario.

Regione Toscana, *Vieni a casa mia? Com'è il tuo Paese? L'Italia e la Cina due mondi che si incontrano*, Fatatrac, Firenze 1992.

I due testi sono destinati ai bambini della scuola elementare (il primo volume al primo ciclo; il secondo alle ultime classi). Presentano vari aspetti della cultura e della vita sociale in Cina e li mettono a confronto con le espressioni culturali della nostra società, offrendo spunti di riflessione, idee per attività di approfondimento, di scambio, e di incontro tra bambini italiani e cinesi. Sono testi ricchi di illustrazioni e di immagini.

Schiavina E. (a cura di), *Noi tra gli altri*, Proteo, Emilia Romagna, Bologna 1991.

Il testo contiene una serie di brevi saggi e segnalazioni bibliografiche sui temi delle relazioni interetniche, del razzismo e della società multiculturale. Nella seconda parte sono riportati alcuni articoli e proposte didattiche su "America 1492-1992, tra invasione e resistenza indigena".

Servizio di Documentazione Pedagogica, Coordinamento CEP, Comune di Milano, Settore Educazione.

Il Servizio di documentazione Pedagogica svolge un'attività di raccolta, trattamento e diffusione dell'informazione relativa alle problematiche dell'inserimento scolastico dei bambini stranieri. Inoltre il CEP (Coordinamento Educazione Permanente) organizza annualmente seminari e corsi sulle altre culture, denominati "L'Altro".

Sibbhatu R., *Aulò. Canto-poesia dell'Eritrea*, Sinnos, Roma 1993.

Il testo bilingue, italiano-tigrino, contiene una serie di ricordi e racconti di una donna eritrea immigrata in Italia. Raccoglie inoltre fiabe e indovinelli tradizionali e informazioni sul eritrei immigrati nel nostro Paese.

Università degli Studi di Milano, Provveditorato agli Studi di Milano, IRSAE Lombardia, Comune di Milano, *Progetto di educazione interculturale*.

Il progetto si basa su un'intesa stabilita fra le quattro diverse istituzioni, interessate in vario modo all'inserimento degli alunni stranieri e ai temi della pedagogia interculturale. Nel corso degli anni scolastici 1992/93 e 1993/94 sono stati realizzati dei seminari e dei gruppi di lavoro, che hanno prodotto materiali diversi:

- un Vademecum per l'accoglienza dei bambini stranieri, destinato ai dirigenti e ai docenti della scuola elementare;
- un opuscolo plurilingue sul funzionamento della scuola

elementare rivolto ai genitori immigrati;

- una nota sugli aspetti linguistici e sull'insegnamento dell'italiano come seconda lingua;
- *Ti piace l'iguana?* Unità didattiche per la scuola elementare;
- Indicazioni per osservare le interazioni nelle classi con bambini stranieri nella scuola elementare;
- Tracce per colloqui in profondità da rivolgere ai bambini stranieri relativi alla loro storia di vita.

Testi di pedagogia interculturale

Aa.Vv., *Intercultura tra pedagogia e politica*, Morelli Editore, Verona 1987.

Aa.Vv., *L'educazione interculturale: significati, difficoltà, sviluppi*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 5, Le Monnier, Firenze 1993.

As.Pe.I., *Verso un'educazione interculturale*, Bulzoni Editore, Città di Castello 1993.

Calasso M.G., *Documenti del progetto EDINT (Educazione Interculturale)*, CEDE, Frascati 1986-1992.

Calasso M.G., *Il bambino europeo: la dimensione interculturale*, Progetto EDINT, CEDE, Frascati 1988.

Chiozzi P. (a cura di), *Antropologia urbana e relazioni interetniche*, A. Pontecorboli Editore, Firenze 1991.

Compagnoni E., *Una scuola per il domani. L'esperienza interculturale di Rio Saliceto*, Angeli, Milano 1993.

Damiano E. (a cura di), *Dinamiche multiculturali e processi formativi. Una nuova frontiera per l'Europa*, CELIM Quaderni, nr.8, Bergamo 1994.

Demetrio D., *Dalla pedagogia alla didattica interculturale: rendere quotidiano il rapporto educativo con le nuove etnie*, in Favaro G. (a cura di), *I colori dell'infanzia*, Guerini, Milano 1990.

Demetrio D., Favaro G., *Educazione interculturale: il punto di vista pedagogico nella pratica e nella ricerca*, in "Scuola democratica", nr.1/2, 1995, Le Monnier, Roma.

Demetrio D., Favaro G., *Immigrazione e pedagogia interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Demetrio D., *Pedagogia interculturale: luoghi e soggetti*, in *Progetto Uomo Musica. 1992 Dalla conquista all'accoglienza*, Ediz. Musicali, Assisi 1992.

Di Carlo S., *Proposte per un'educazione interculturale*, Tecnodid, Napoli 1994.

Durino Allegra A., *Verso una scuola interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1993.

Economi C. (a cura di), *L'educazione interculturale nei documenti del Ministero della Pubblica Istruzione*, CEM mondialità, Brescia 1994.

Falteri P. (a cura di), *Interculturalismo e immagine del mondo non occidentale nei libri di testo della scuola dell'obbligo*, in "I quaderni di Eurydice", nr.8, BDP, Firenze 1993.

Giusti M., *L'educazione interculturale nella scuola di base*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

Lynch J., *Educazione multiculturale in una società globale*, Armando, Roma 1993.

Macchietti S.S., *Verso una educazione interculturale*, Quaderni IRRSAE Toscana, Firenze 1992.

Macchietti S.S., Ianni G. (a cura di), *Interculturalità*, Quaderni IRRSAE Toscana, Firenze 1993.

Maciotti M.I. (a cura di), *Per una società multiculturale*, Liguori, Napoli 1991.

Moscato T., *il viaggio come metafora pedagogica. Introduzione alla pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia 1994.

Operti L., Cometti L. (a cura di), *Verso un'educazione interculturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

Pampanini G. (a cura di), *Introduzione all'educazione interculturale*, CUECM, Catania 1992.

Pampanini G. (a cura di), *Prospettive euro-arabe di educazione interculturale*, CUECM, Catania 1993.

Papponi Morelli G. (a cura di), *Migrazioni e società multiculturale: il ruolo della scuola*, Ministero della Pubblica Istruzione, Roma 1993.

Perotti A., *La via obbligata dell'interculturalità*, EMI, Bologna 1994.

Poletti F. (a cura di), *L'educazione interculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

Proteo, *Nord-Sud. Educazione alla mondialità*, Valore Scuola, Roma 1991.

Rizzi F., *Educazione e società interculturale*, La Scuola, Brescia 1992.

- Santerini M., *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, La Scuola, Brescia 1994.
- Scholé, *Pedagogia interculturale. Problemi e concetti*, La Scuola, Brescia 1992.
- Taylor C., *Multiculturalismo*, Anabasi, Milano 1994.
- Tassinari G., Ceccatelli Guerrieri G., Giusti M. (a cura di), *Scuola e società multiculturale*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- Zaniello G. (a cura di), *Interculturalità nella scuola*, La Scuola, Brescia 1992.
- Ziglio L., *Interculturalità e società pluri-etnica*, in "Marginalità e Società", 17, Angeli, Milano 1991.

Migrazione infantile e inserimento scolastico

- Aa.Vv., *Banco di esplorazione. Percorsi scolastici di pedagogia interculturale*, COSPE-ECP, Firenze 1994.
- Aa.Vv., *Infanzia, processi di comunicazione, movimenti migratori*, Istituto Enciclopedia Italiana, Roma 1979.
- Aa.Vv., *L'identità sospesa. Essere stranieri nella scuola elementare*, Arnaud-CIDIS, Perugia 1994.
- Amatucci L., *Alunni stranieri e educazione interculturale*, in "Annali della Pubblica Istruzione", 3, Le Monnier, Firenze 1993.
- Bettinelli G., Demetrio D., *Insegnanti e rappresentazione del bambino straniero*, in "Scuola e Città", 8, 1992.
- Camilletti E, Castelnuovo A., *L'identità multicolore*, Angeli, Milano 1994.
- Carchedi F., Sergi N. (a cura di), *L'immigrazione straniera in Italia. Il tempo dell'integrazione*, Edizioni Lavoro, Roma 1991.
- Caronia L., Benedetti S., Favaro G., Genovese A., Pallotti G., *Bambini stranieri nei servizi educativi per l'infanzia 0-6 anni*, Atti di una ricerca-azione, Ufficio Infanzia, Regione Emilia Romagna, Bologna 1992.
- CGD (Coordinamento genitori Democratici), *Il bambino colorato*, Tecnodid, Napoli 1991.
- Cicardi F. (a cura di), *Alunni extracomunitari in Lombardia*, IRRSAE Lombardia, Milano 1992.
- Cicardi F. (a cura di), *Atteggiamenti verso alunni extracomunitari*, IRRSAE Lombardia, Milano 1994.
- Costarelli S., *Il bambino migrante*, Giunti, Firenze 1994.
- Demetrio D., Favaro G., Melotti U., Ziglio L., *Lontano da dove. La nuova immigrazione e le sue culture*, angeli, Milano 1990.
- Demetrio D., *La transizione all'età adulta nell'emigrazione*, in Favaro G., Tognetti Bordogna M., *Politiche sociali e immigrati stranieri*, La nuova Italia Scientifica, Roma 1989.
- Di Carlo A., di Carlo S., *I luoghi dell'identità*, angeli, Milano 1986.
- Favaro G. (a cura di), *I colori dell'infanzia. Bambini stranieri nei servizi educativi*, Guerini, Milano 1990.
- Favaro G., *Il mondo in classe*, Nicola Milano, Bologna 1992.
- Favaro G., Colombo T., *I bambini della nostalgia*, Mondadori, Milano 1993.
- Favaro G., *Tra due sogni. I bambini immigrati nelle scuole dell'infanzia*, in Becchi E. (a cura di), *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*, Angeli, Milano 1995.
- Giacolone F., Paoletti I., Perfetti R., Zuccherini R., *L'identità sospesa*, Arnaud-CIDIS, Firenze 1994.
- Maffioletti G., Todisco E., *Scolarizzazione degli immigrati e attività interculturali in Italia*, in "Studi Emigrazione", 107, 1992.
- Ministero della Pubblica Istruzione, *Immigrazione e pluralismo culturale. Realtà e tendenze nelle scuole dei Paesi della Comunità Europea*, Biblioteca di Documentazione Pedagogica, Firenze 1991.
- Storti N. (a cura di), *La società multiculturale: il ruolo della scuola*, in "Quaderni ISMU", 1, 1994.
- Perrotta A., *Bambini immigrati*, Datanews, Roma 1991.
- Scabini E., Donati P. (a cura di), *La famiglia in una società multi-etnica*, Vita e Pensiero, Milano 1993.
- Sobrero A., *Incontri di culture. La scolarizzazione degli immigrati come problema scolastico e sociale*, in "Italiano e oltre", 2, 1990.
- Todisco E., *La scolarizzazione degli immigrati stranieri in Italia*, in "Studi Emigrazione", 99, 1990.
- Ziglio L., *I minori stranieri nelle scuole di Milano e provincia*, in Aa.Vv., *L'inserimento scolastico degli stranieri*, Provveditorato agli Studi, Milano 1990.
- Zuccherini R., *Parlare al bambino che non è ancora*

italiano, in "Italiano e oltre", 3, 1993.

I racconti della migrazione

Bouchane M., Miccione D., De Girolamo C., *Chiamatemi Ali*, Leonardo 1991.

Carlini G., *La terra in faccia. Gli immigrati raccontano*, Ediesse, Roma 1991.

Chora N., Atti di Sarro A., *Volevo diventare bianca*, E/O, Roma 1992.

Fazel s., *Lontano da Mogadiscio*, DataneWS, Roma 1994.

Pap Khouma, Pivetta O., *Io, venditore di elefanti*, Garzanti, Milano 1990.

Matteucci I. (a cura di), *In casa d'altri*, DataneWS, Roma 1991.

Mellitti M., *Pantanella, canto lungo la strada*, Ed. Lavoro, Roma 1992.

Methani S., Fortunati M., *Immigrato*, Theoria, Roma 1991.

Moussa Ba S., Micheletti A., *La promessa di Hamadi*, De Agostini, Novara 1991.

Moussa Ba S., Martinelli M., *Nessuno può coprire l'ombra*, testo teatrale, Albe bianche-albe nere, Ravenna.

Sangiorgi R., *Ebano e avorio*, Fara edizioni, S. Arcangelo di Romagna 1993.

L'italiano come lingua seconda: testi per bambini

Baldelli L. ed altri, *Ciao Italia*, La Scuola, Brescia 1987.

I testi sono destinati ai corsi di lingua e cultura generale italiana all'estero a livello elementare; sono due volumi: uno per il primo e uno per il secondo ciclo.

Bellomo L., Manacorda M., *Il mio italiano. Progetto Elle*, Giunti Marzocco, Firenze 1989 e 1990.

I materiali didattici sono suddivisi in tre livelli, ciascuno della durata di circa due anni. Sono testi realizzati per insegnare la lingua italiana all'estero. Il corso comprende, per ogni livello, un libro di lettura, schede di lavoro, e una guida per l'insegnante. I materiali didattici sono stati raggruppati intorno a quattro temi: l'identità personale, l'ambiente sociale, l'ambiente naturale e il mondo dell'immaginario.

Bettinelli G. Favaro G., *Anche in italiano*, Nicola Milano, Bologna 1992.

Il testo è destinato ai bambini stranieri immigrati e non-italofoni, che imparano l'italiano come seconda lingua. È il libro che accompagna l'alunno straniero durante la prima fase dell'inserimento scolastico; è, quindi, uno strumento per l'accoglienza. Gli obiettivi da raggiungere sono il possesso orale di un lessico di base e di fondamentali funzioni comunicative, la capacità di leggere e di scrivere parole e brevi frasi relative ai campi semantici presentati.

Chiuchiù A. ed altri, *Viva l'italiano*, Guerra, Perugia 1988-1990.

Sono disponibili quattro volumi di livello diverso. I primi due testi sviluppano in particolare l'italiano orale e prevedono circa 90 ore di attività. Gli altri due volumi (terzo e quarto livello) contengono anche esercizi sulle strutture della lingua e presentano diversi dialoghi, brani e testi di lettura.

Compagnoni E., *Imparo l'italiano*, La Scuola, Brescia 1980 e 1981.

Il corso comprende due testi per i corsi integrativi di lingua e cultura italiana all'estero a livello di scuola elementare. Il primo volume è destinato al primo ciclo, l'altro ai bambini più grandi. Vi sono inoltre due libretti di "Giochi linguistici" finalizzati all'approfondimento grammaticale.

Compagnoni E., *Italiano è bello*, La Scuola, Brescia 1989-1992.

Anche questi cinque testi vengono utilizzati nei corsi di lingua e cultura italiana generale all'estero. Per ogni classe sono disponibili: un libro di lettura e di sviluppo linguistico-comunicativo, basato su temi, e un quaderno di lavoro e di esercizi per l'alunno.

ELI, "Azzurro" (per principianti); "Ciao Italia" (dopo un anno di studio); "Ragazzi" (dopo due anni); "Tutti insieme" (dopo tre anni di studio).

Sono riviste mensili a colori, con fumetti, giochi, attività varie e testi di letteratura, destinate a ragazzi che studiano l'italiano a livello diverso.

ELI, *L'italiano giocando* (per principianti); *L'italiano con le parole crociate* (1/2 anni di studio); *L'italiano? Sì, grazie* (1/2/3 anni di studio).

Materiali didattici diversi per apprendere e memorizzare, attraverso il gioco, vocaboli di base e strutture morfosintattiche comuni, destinati a bambini e ragazzi di diverso livello.

Gorini U., Carbone M., *Pronto, Italia?*, La Scuola, Brescia 1988.

Il testo, realizzato per i corsi di italiano all'estero, è corredato anche da "un paroliere" e da un libro di esercizi di ortografia e di grammatica.

Perini, S., *Parliamo l'italiano*, Giunti Marzocco, Firenze 1981.

I testi, destinati ai figli degli emigrati italiani all'estero, sono suddivisi in cinque livelli (uno per ciascuna classe). Oltre a brani ed esercizi per lo sviluppo dell'italiano orale e scritto, negli ultimi tre volumi vengono presentati anche elementi di storia e di geografia dell'Italia, poesie e filastrocche di autori diversi.

Schino F. ed altri, *Tra noi*, Istituto Enciclopedia Italiana, Roma 1988.

È un corso multimediale di lingua e cultura italiana destinato ai figli degli emigrati italiani che vivono in Germania. Il corso è suddiviso in quattro livelli ed è corredato da una serie di videocassette e di audiocassette.

Indirizzi di organizzazioni e centri

Archivio dell'Immigrazione - via S. Maria dell'Anima 30 - 00186 Roma - tel. 06/6832766

CDE (Centro Documentazione Educativa) - via Saragozza 100 - 41100 Modena - tel. 059/216212

CD/LEI - via Libia 53 - 40138 Bologna - tel. 051/520285

CEM Mondialità - via Piamarta 9 - 25121 Brescia - tel. 030/3772780

CEP (Coordinamento Educazione Permanente) - Comune di Milano - via Olmetto 9 - 20123 Milano

CESVI - via Pignolo 50 - 24100 Bergamo - tel. 035/243990

CIDI - p.zza Sonnino 13 - 00153 Roma - tel. 06/5881325

CIDIS - via della Viola 1 - 06100 Perugia - tel. 075/5720895

CIDISS - via Cottolengo 26 - 10152 Torino - tel. 011/4363112

CIES - via Palermo 36 - 00184 Roma - tel. 06/4747696

CISV - corso Chieri - 121/6 - 10132 Torino - tel. 011/894307

COE - via Lazzaroni 8 - 20124 Milano - tel. 02/66801452

COME (Caritas/Provincia di Milano) - viale Piceno 60 - 20129 Milano - tel. 02/77403114 - 77403143

Comune di Nonantola/Assessorato Istruzione - 41015 Nonantola (MO) - tel. 059/549020

Comunità di S. Egidio - via della Paglia 14 - 00153 Roma - tel. 06/5895945

COSPE - viale Vicini 16 - 40122 Bologna - tel. 051/433618

COSPE - via della Colonna 25 - 50121 Firenze - tel. 055/2346511

COSV - viale Monza 40 - 20127 Milano - tel. 02/2822852 - 2820747

CRES - via Cavenaghi 4 - 20149 Milano - tel. 02/48008617

ELI - European Language Institute - Casella Postale 6 - 62019 Recanati (MC)

Federazione Chiese evangeliche - via Firenze 38 - 00184 Roma - tel. 06/4743695

Fratelli dell'Uomo - via Varesina 214 - 20156 Milano - tel. 02/33404091

Gruppo Abele - via Giolitti 21 - 10123 Torino - tel. 011/8142714

ISMU - Foro Bonaparte 22 - 20121 Milano - tel. 02/72023398

Progetto Educazione Interculturale - Istituto di Pedagogia - Università degli Studi - via Festa del Perdono 7 - 20122 Milano - tel. 02/58352920

Servizio Documentazione Pedagogica - Comune di Milano - viale Sturzo 51 - 20154 Milano - tel. 02/6555391

Sinnos Editrice - viale Etiopia 18 - 00199 Roma - tel. 06/8601867

(Graziella Favaro: L'educazione all'interculturalità, Quaderni di animazione e formazione [AA.VV.] - Gruppo Abele, 1995; pp.85-96)