



Istituto di Ricerche sulla Popolazione
e le Politiche Sociali - CNR

IRPPS Working Papers

ISSN 2240-7332

Verso una pedagogia interculturale

Oscar Nicolaus

What is IRPPS?

IRPPS is an Interdisciplinary Research Institute that conducts studies on demographic and migration issues, welfare systems and social policies, on policies regarding science, technology and higher education, on the relations between science and society, as well as on the creation of, access to and dissemination of knowledge and information technology.

www.irpps.cnr.it

IRPPS WPs n. 25 (2009)

Verso una pedagogia interculturale

Oscar Nicolaus

Citazione consigliata:

Nicolaus, Oscar. Verso una pedagogia interculturale. *IRPPS Working Papers*, n. 25, 2009.

Oscar Nicolaus è ricercatore presso l'Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali del CNR (e-mail: oscar.nicolaus@irpps.cnr.it).



Istituto di Ricerche sulla Popolazione e le Politiche Sociali - CNR

Via Palestro, 32 - 00185 Roma

<http://www.irpps.cnr.it>

Verso una pedagogia interculturale?

La questione della presenza sempre più numerosa di alunni immigrati nel sistema scolastico italiano e la necessità perciò di promuovere una pedagogia interculturale si scontra con quelli che con Bottani (2004) possiamo chiamare i nodi irrisolti del nostro sistema scolastico: didattica e formazione dei docenti, la loro condizione professionale, il processo dell'autonomia che ha investito il sistema nel corso del Ventesimo secolo.

Nodi che precedono l'irruzione del fenomeno migratorio e che, in sintesi, qualificano il sistema scolastico per una relativa incapacità a trattare le differenze sia di origine fisica, sociale o geografica.

Se le politiche sociali si sono caratterizzate, in generale, per una architettura rigida del sistema di protezione sociale pervaso da una concezione economicistica dell'intervento sociale, soprattutto al sud, (Negri, Saraceno 1996, Ciocia 2007) si può mutuare questa analisi anche per il sistema scolastico. Questi ha sicuramente subito trasformazioni importanti negli ultimi 30 anni, ma il modello di riferimento per l'insegnamento è rimasto sostanzialmente intatto.

Generazioni di docenti sono state educate alla "trasmissione" dei saperi per una platea di fatto assunta come un "individuo standard collettivo" se pur divisa per classi, per formare cittadini nazionali attraverso una cultura omogenea secondo quel modello che i psicosociologi definiscono "istruttivo" come non a caso viene chiamato il ministero competente.

L'emergere di quei tratti sociali che Baumann raggruppa sotto la definizione di modernità liquida, il passaggio, in sintesi, da una società relativamente stabile ad una caratterizzata da una molteplicità di cambiamenti e discontinuità e nello specifico del sistema scolastico, l'avvento della scuola di massa, la trasformazione delle famiglie, l'irruzione dei mass media e di internet, l'accresciuta sensibilità per i diversamente abili e la loro inclusione nel normale curriculum scolastico insieme ad un progressivo ridimensionamento della condizione professionale dei docenti sia da un punto di vista economico che da quello del prestigio sociale hanno messo radicalmente in crisi sia gli insegnanti che questo modello d'insegnamento.

Il fenomeno dunque della presenza di alunni immigrati pone una sfida di particolare complessità ad un sistema scolastico non particolarmente attrezzato per accoglierla. Ma proprio per questo gli offre anche l'opportunità di un suo profondo ripensamento e cambiamento non più rinviabile perché “anche se, come scrive Duccio Demetrio, per ipotesi assurda, le migrazioni si arrestassero, e i figli degli immigrati cessassero di frequentare le nostre classi, la pedagogia interculturale non cesserebbe, comunque, di rappresentare una suggestione da raccogliere e sviluppare” (Demetrio 1999). A maggior ragione in presenza del fenomeno migratorio.

Non c'è dubbio, però, che rispetto ad altre del passato questa rappresenti la sfida delle sfide per le sue molteplici implicazioni sia sul piano generale che su quello dei contenuti e dei metodi: il tema dell'identità e dell'Altro, la concezione della convivenza e della democrazia, i rapporti tra minoranze, il concetto stesso di cultura e di cittadinanza, la sfera dei diritti politici e giuridici, fino alle questioni di più stretta attinenza pedagogica.

Non a caso sul tema la letteratura è molto vasta con il contributo di studiosi provenienti da molteplici ambiti disciplinari.

In questo saggio ci limiteremo ad analizzarne solo alcuni aspetti raccogliendo le suggestioni e seguendo le riflessioni di quelli che hanno un particolare interesse per il nostro tema specifico.

Lo straniero che è in noi

Il tema dell'identità e del rapporto con l'altro è evidentemente uno snodo teorico cruciale da affrontare se si vuole dare spessore e fondamento a una pedagogia interculturale.

In premessa, possiamo dire innanzitutto, che ogni educazione è di per se stessa interculturale: gli esseri umani sono, infatti, profondamente diversi tra di loro per genere, abilità fisiche, provenienza sociale, ambientale. L'educare è, quindi, sempre, un lavoro di messa in relazione tra culture diverse sia che le persone abbiano radici etniche e culturali diverse sia che le abbiano uguali (Giusti 1997).

La pedagogia interculturale, dunque, al di là delle molteplici e diversificate ipotesi di interpretazione, intende proporre un percorso di

uguaglianza e di riconoscimento dell'altro diverso da me in quanto soggetto con cultura e stile di vita proprie e irripetibili... ma in una visione in cui l'altro, il diverso, lo straniero rappresentano la nostra "zona" di estraneità, una parte di noi che si mostra, si visibilizza e materializza quando noi non riusciamo a considerare l'altro come parte di noi verso cui tendere per riconoscerlo uguale a noi...nel caso dell'incontro con le migrazioni si tratta perciò di ripensarle come dinamica interna di ogni uomo per condurre la riflessione pedagogica interculturale a dare uno spessore relazionale all'interculturalità e prospettare concrete esperienze di uguaglianza, di riconoscimento dello straniero che è ancestralmente in noi (Toriello 2001:139-140).

Di particolare interesse allo scopo di dare uno statuto epistemologico alla pedagogia interculturale sono le riflessioni di Paul Ricoeur che Toriello raccoglie nel testo citato.

Per il filosofo francese la riscoperta dello straniero in noi, dell' essere straniero a me stesso, dell' essere straniero io stesso, passa attraverso tre stadi:il sentimento di star bene a casa propria, la destabilizzazione dell'identità,la riscoperta dell'ospitalità. Il primo è il sentimento che appartiene a quelli che Ricoeur definisce i “nazionali installati”.

E' la nostra condizione abituale, tranquilla. Qui risiedono le certezze che si mescolano e che fanno da sottofondo alle fonti dell' ospitalità, certezza che la memoria simbolica di essere stato straniero innanzitutto disturba. Ma che cos'è il paese straniero? E chi sono gli stranieri? [...] a una estremità del ventaglio, troviamo lo straniero come visitatore, figura pacifica per eccellenza, fino al residente che si è stabilito in un luogo - da noi - e vi soggiorna [...] poi i migranti costretti ad affittare la loro forza lavoro che anche se entrano a far parte di uno spazio protetto dello Stato di accoglienza, comunque,essi non hanno contribuito alla storia silenziosa del voler vivere insieme [...] lo straniero è prima di tutto semplicemente un altro sconosciuto [...]. Lo straniero, è colui il quale non è di casa nostra, che non è uno dei nostri ma tutto ciò non dice niente su ciò che lo straniero è per se stesso - a casa sua. Ed è una farsa dire: “Amo gli stranieri [...] a casa loro!”; perchè, giustamente, non si sa niente su loro a partire dalla semplice definizione del nazionale. In partenza noi abbiamo soltanto questo tratto decisivo per il diritto e per la giustizia, ma anche per la nostra propria coscienza, cioè l' opposizione binaria, massiccia, noi e loro...» questo avvicinamento tra l'opposizione noi-loro e l'opposizione amico-nemico che costituisce il maggiore pericolo spirituale. Da qui la domanda decisiva: su quale certezza si costruisce

e si mantiene questa opposizione binaria: nazionale-straniero, noi-loro?
(Ricoeur 1998 p.95-96).

Ricoeur prosegue poi cercando di svelare quelle teorie implicite e quelle premesse indiscusse che regolano inconsapevolmente ma potentemente le relazioni tra le persone.

Se noi non sappiamo chi siamo, si presuppone che noi sappiamo a che cosa apparteniamo, di quale comunità noi siamo membri. Questa nozione di appartenenza, di essere membri di è così forte che ci porta a trattare la nazione alla quale apparteniamo come una persona, a designarla con un nome proprio. Noi diciamo la Francia, l'Inghilterra, la Germania, etc. Per contrasto lo straniero è definito negativamente come colui che non appartiene alla nostra cerchia di identità, alla nostra sfera d'appartenenza.

Un sentimento definito da Ricoeur di "appartenenza identitaria" una garanzia, protetta e sanzionata da un principio giuridico fondamentale, il principio di sovranità, che articola il diritto interno sul diritto internazionale e ciò significa che è a discrezione di uno Stato delimitare il suo territorio, definire le regole d'appartenenza alla comunità nazionale e dunque istituire l'opposizione binaria tra nazionale e straniero.

Ma, continua il filosofo, nessuno può scegliere, per esempio, di diventare britannico se ne ha voglia. La nazionalità è un bene che lo Stato accorda sovranamente a chi vuole, è un bene che distribuiamo agli altri ma che non abbiamo mai distribuito a noi stessi: la maggior parte di noi, lo possiede già. Questo potere discrezionale è per noi rassicurante e conforta la certezza di sapere a che cosa apparteniamo, a discapito del sapere chi siamo, poiché è un bene che noi già possediamo.

Da queste considerazioni discendono tre corollari di questa sovranità. Primo corollario: il legame tra Stato, territorio e popolazione è immediato. La nazione è uno spazio popolato che ha un nome proprio: la Francia; le è associato l'aggettivo, anch'esso diventato Sostantivo; i Francesi, cioè coloro i quali costituiscono la popolazione dello Stato.

Secondo corollario, il legame tra nazionalità e cittadinanza termini-concetto che coincidono quasi sempre, fatta eccezione per alcune categorie di persone quali i bambini, i prigionieri, i malati di mente. La cittadinanza sta ad indicare la capacità di una persona di poter decidere, attraverso il voto, la vita politica del proprio paese.

Ciò che definisce lo straniero sotto questo punto di vista, è, secondo il primo criterio che egli è fuori dal nostro spazio nazionale, fuori dalle nostre frontiere e, per il secondo criterio, non ha capacità politica. Il terzo corollario di questa sovranità con la regola negativa di esclusione che le corrisponde trova la sua espressione in ciò che chiamiamo la carta di identità. La nostra appartenenza allo Stato-nazione, con il suo territorio e la sua cittadinanza, costituisce una parte della nostra identità personale. Così la nazionalità è costituita dall'identità personale, la quale costituisce un frammento della nostra identità di appartenenza. Se non sappiamo chi siamo, dice insomma Ricoeur, sappiamo almeno a che cosa apparteniamo.

Ma è proprio questa certezza che vacilla se ne approfondiamo i contenuti, perchè risulta non avere ragioni trasparenti:

Nessun abitante, in tutta la faccia della terra potrebbe spiegare perchè si è italiani, francesi [...] Lo siamo, e tutt' al più possiamo chiederci immaginando: "Che cosa può significare essere francesi?" una questione che noi crediamo di padroneggiare più dell'altra: in che cosa questo appare tedesco, appare britannico? Ebbene, precisamente il primo momento destabilizzante è il paragone. Paragone ineluttabile [...] Che cosa significa essere francese e che cosa significa essere tedesco o inglese? Ora, in questo paragone, tutto può vacillare perchè, fondamentalmente, noi fantasmiamo l'altro, rassicurando noi stessi di non essere l'altro. Dal momento in cui incominciamo a fantasmare l'altro, scopriamo l'inquietante, attraente, affascinante estraneità.

Da questo sommovimento, dunque, dalla graduale trasformazione della domanda, da a chi apparteniamo fino a chi siamo , a chi sono io che inizia la scoperta della nostra propria estraneità.

Un processo che fa i conti con alcune fragilità fondanti la natura e l'agire umano: la minaccia di sentirsi spaesati dal cambiamento, l'illusoria tentazione di aderire senza distanza a noi stessi, facendo acqua da tutte le parti in questo tentativo disperato di far cerchio con noi stessi, il sentire che alla base della nostra identità collettiva, e forse perfino personale, è la violenza: esistono pochi stati e culture che non siano legati ad una violenza fondatrice. Alla radice di questa violenza vi è un rapporto con la morte irriducibile alla certezza di dover morire; è la scoperta del rapporto con la morte come inflitta dall'uomo all'altro uomo; è la minaccia dell'omicidio alla base della cultura.

Pochi stati e culture sono sfuggiti a questa violenza fondatrice; ecco perchè la conquista della civiltà sulla barbarie d'origine rimane sempre precaria da qui la “naturale” tendenza a percepire l'altro fondamentalmente come una minaccia. Minaccia legata alla coerenza nel tempo. Minaccia legata al fallimento dell'adesione dell'io a se stesso; minaccia legata al respingimento del fondo di violenza originale del rapporto della vita con l'assassinio. Perciò è terribilmente facile ridiventare barbari. Senza questo, non si capirebbe ciò che è successo in questo terribile ventesimo secolo. Tutto questo è la riprova che, in fondo, la xenofobia è naturale e spontanea. Bisogna ammetterlo. Le passioni identitarie sono profondamente radicate in noi. Nessun popolo ne è più colpito di un altro. L'importante a questo proposito non è di respingere questo cattivo sentimento, ma di portarlo alla luce del linguaggio.

Il linguaggio o meglio l'esperienza della traduzione da una lingua ad un'altra è un potente medium per sperimentare tutte le minacce nate dal fantasma dello straniero, “fino a che non ci sentiamo altro fra gli altri: è allora che noi scopriamo forse per la prima volta il miracolo della ospitalità, sotto forma di traduzione. Attraverso la traduzione incominciamo a comprendere che ciò che si dice nella nostra lingua può anche dirsi in un'altra lingua; nello stesso tempo un'altra cosa si dice in questa che io non posso dire nella mia. Parlando della traduzione, non fornisco solo un esempio, ma già un modello di ospitalità. Tradurre, è abitare un'altra lingua, accogliere l'altra lingua presso la nostra” (99-100).

Vedremo poi, nel paragrafo che si occupa di specifici strumenti e metodi di pedagogia interculturale, quali siano le ricadute operative delle considerazioni di Ricoeur e di come queste, lungi dall'essere delle speculazioni astratte, orientano e stimolano alcune pratiche pedagogiche di grande interesse.

Diritto, Cultura e Frigorifero

Un'altra dimensione di grande importanza che incrocia la pedagogia interculturale è quella della sfera del diritto e dei diritti perchè nelle strategie di costruzione di una soggettività pubblica, di un'identità pubblica, a cui i processi formativi sono in parte deputati, inevitabilmente s'intercetta il diritto.

Anche all'interno delle sfera giuridica comincia a trovare cittadinanza crescente l'interesse per quello che possiamo chiamare il diritto interculturale. A questo proposito riteniamo particolarmente stimolanti le riflessioni e le analisi di Mario Ricca (2008) di cui riporteremo alcuni stralci della sua ricerca nell'elaborazione di codici per una democrazia interculturale.

Leggere correttamente la diversità culturale, anche per decodificare le ragioni delle diverse rivendicazioni e istanze di riconoscimento, si presenta allora come un compito fondamentale. Senza questa capacità può risultare assai improbabile, se non impossibile, riuscire a elaborare efficaci strumenti di transazione politica e normativa in ordine ai molteplici e multiformi indici della soggettività multiculturale. Il tema dell'autenticità delle identità culturali riveste perciò un'importanza fondamentale.

Se ignorare la diversità culturale può essere fonte di disagio sociale e di futuri conflitti, formularne un'interpretazione errata può generare situazioni ancora più esplosive. Di contro, assecondare, magari per convenienza, chi rinnega le proprie origini culturali, può partorire futuri individui disadattati. È l'esito noto delle strategie di assimilazione culturale dell'Altro.

Per altro verso, prestar fede acriticamente alle prospettazioni di chi enfatizza la propria diversità a scopo strumentale, per rispondere strumentalmente a deficit identitari, può rivelarsi a lungo andare una strategia di radicalizzazione del conflitto sociale, una legittimazione pubblica alla chiusura rispetto al dialogo e alla reciproca negoziazione dei modi di declinare la soggettività.

L'esperienza più recente della trasformazione in senso multiculturale delle società democratiche dimostra che questi pericoli sono tutt'altro che remoti. Per scongiurarli il binomio interculturalità e autenticità culturale mi pare l'unica ricetta plausibile e in linea con le assi ideali della prassi democratico-pluralista (58 59).

Ma in questo processo diventa decisivo l'intendersi sul concetto di cultura, perciò continua Ricca è necessario innanzi tutto sottolineare l'importanza dell'attributo che si accompagna di volta in volta alla parola «cultura. Faccio un esempio: cultura islamica. In realtà, islamica è la religione, non la cultura nella sua interezza. Negli usi, nei pensieri della gente appartenente o ascritta alla cosiddetta cultura islamica ci sono molti

elementi estranei all'Islam. La religione islamica non li ha creati, nulla ha a che fare con essi, sovente se ne disinteressa. Basti pensare al frigorifero. Cosa c'entri direttamente il frigo con Maometto è difficile stabilirlo. Eppure il frigorifero è una matrice culturale formidabile. Esso ha modificato la grammatica dell'alimentazione e di tutte le attività umane connesse alla produzione del cibo. Anche per gli islamici il frigorifero è un potente fattore di idee, categorie, usi, pratiche sociali: tanto vaste quanto incuneate, disciolte in tutti gli anfratti della quotidianità. Eppure, se un individuo condivide la cultura del frigo, ma è nato in Siria, verrà ascritto alla cultura islarnica.

L'attributo qualificativo del termine cultura è metonimico. Ma proprio per questo tende ad essere ingiustamente selettivo, erroneamente differenziante, pesantemente stereotipante. Di là da queste parole quasi impronunciabili, ciò che accade è che con quell'attributo si seleziona un aspetto e poi alla luce di esso si ingabbia tutto ciò che fa parte di un contesto culturale; tutte le persone che vi sono ascritte. La parte per il tutto, insomma; anzi la parte al posto di tutto il resto. E alla fine il resto, frigoriferi compresi, diventa invisibile...(59-60)

Così si rivela tutta la forza vincolante dello stereotipo che mette in una trappola, in una sorta di double bind, l'ospite ed il migrante.

Se questi rifiuta lo stereotipo che comunque gli dà visibilità pubblica rischia l'emarginazione o la "scomparsa" sociale; se vi aderisce per avere una qualche possibilità di far sentire la propria voce rischia di consolidare e di rimanere ancor più prigioniero dello stereotipo stesso.

D'altronde, non esiste verità concepibile senza interpretazione. Per capire bisogna utilizzare categorie, schemi. Ma, per convivere pacificamente, è necessario che questi schemi siano in parte condivisi, perciò continua Ricca.

Nelle società multiculturali l'unica via d'uscita per assicurare la convivenza pacifica è l'elaborazione, necessariamente lenta e faticosa, di schemi capaci di attraversare le culture, che possano funzionare da strumenti di emancipazione soggettiva. Essi dovrebbero cioè consentire al singolo di manifestare la propria personalità in tutta la sua ricchezza, e non farsi recinto ideale e materiale per rinchiuderlo, segregarlo, immobilizzarlo all'interno di uno stereotipo. Una prima, possibile risposta al problema

consiste nel considerare la cultura e le tradizioni culturali come una risorsa piuttosto che come un reticolo di significati rigido e inadattabile. In questa prospettiva, ogni cultura rappresenta una sorta di bacino di saperi, pratiche in grado di creare adattamento e continuità nell'esperienza degli immigrati o degli appartenenti a gruppi non-dominanti. Naturalmente, guardare così ai patrimoni culturali non legittima l'autorità pubblica a imporre tradizioni obsolete o abbandonate (62-63).

Sapere, conoscere dettagliatamente le collezioni di significati prodotte dalle culture d'origine può comunque aiutare a tradurre su base più ampia le istanze di riconoscimento di chi è straniero; a proporre transazioni più accettabili perché suscettibili di assicurare maggiore continuità tra le soluzioni di convivenza interculturale e le esperienze sociali d'origine. In altre parole, più vasta e ricca è la piattaforma di significati e prassi presi in considerazione nel dialogo tra le culture, più facile sarà parlarsi, argomentare, interpretare, tradurre trovando ed elaborando punti in comune.

Esplorare i paesaggi culturali, anche se mediante viaggi immaginari, può aiutare a far iscrivere le differenze, e talora persino i connotati stereotipanti, in contesti più complessi. Il guadagno è dato dalla possibilità di porre questi indici in relazione con altri e quindi di relativizzarli. Questo procedimento consente di inserire le manifestazioni culturali e le istanze di riconoscimento in finicornice, cioè di guardarle come funzionali a fini generali, più facilmente comprensibili, riconoscibili e quindi generalizzabili o universalizzabili.

Metodi, modelli, strumenti di pedagogia interculturale

Anche solo da queste premesse risalta in modo evidente la complessità della sfida che è chiamato a raccogliere il sistema dell'Istruzione e dell'educazione in generale. Perciò è di particolare interesse una seppur sintetica ricognizione dei metodi, dei modelli e degli strumenti utilizzati dai sistemi formativi per far fronte a siffatta emergenza, con particolare riferimento alla scuola elementare.

Se è corretto considerare le metodologie della pedagogia interculturale nel contesto dei sistemi scolastici nazionali o regionali di riferimento e delle concezioni dell'integrazione che li ispirano, a secondo, per esempio se s'intende l'integrazione come un problema

squisitamente linguistico o se invece l'accento è messo prevalentemente sull'integrazione culturale, si possono rilevare oggi orientamenti comuni nei paesi occidentali basati sulla centralità dello scolaro sui suoi bisogni formativi e più rispettose della lingua e della cultura del bambino immigrato. Soprattutto nei paesi di più lunga tradizione immigratoria come il Canada e l'Inghilterra è evidente il cambio di rotta rispetto alla politica di assimilazione che li caratterizzava. Significativo da questo punto di vista la messa in crisi di quelle strutture connotate come classi di accoglienza o di transizione (Desinan 2006). Nel nostro paese, dopo le idee guida sintetizzate nelle indicazioni nazionali e sviluppate dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione del Ministero della pubblica istruzione del Governo Prodi, sembra, invece, prevalere oggi, come abbiamo accennato nei paragrafi precedenti, una concezione di tipo inverso.

In accordo con Desinan (2006) possiamo raggruppare le molteplici metodologie d'intervento, in due grandi filoni. "Il primo filone raccoglie quegli studiosi e quegli insegnanti che ritengono che il problema della diversità culturale debba essere affrontato con mano leggera, senza mettere troppo in evidenza le differenze..per non correre il rischio di sollevare o accentuare il conflitto. Nel secondo filone sono riuniti coloro che sostengono che l'unica efficace metodologia di educazione interculturale consista nella conoscenza e nella valorizzazione dei differenti sistemi di valori nei quali i soggetti credono". Autorevoli rappresentanti di questi due gruppi sono rispettivamente E.Cohen e J. Banks.

La Cohen punta sugli apprendimenti curriculari e sul mutuo insegnamento. La studiosa americana affronta un classico dilemma: se si tara il proprio livello di istruzione sugli alunni più dotati, i più deboli si troveranno in difficoltà a seguirlo, se viceversa ci si adegua a quest'ultimi, i primi non progrediranno; se poi si "dividono le classi secondo abilità ne può venire comunque un abbassamento della performance scolastica degli allievi più deboli". Lo stesso problema si verifica per la padronanza della lingua, dove si verificano ritardi ed isolamenti delle minoranze linguistiche se si formano gruppi speciali per l'insegnamento della lingua dominante.

La Cohen propone, allora, di insegnare per progetti di lavoro sufficientemente ampi da richiedere abilità molteplici e diversificate portati avanti da gruppi misti della medesima classe. Questo scambio attraverso materiali in più lingue permette ai bambini di

apprendere senza isolarsi o annoiarsi e permette un apprendimento migliore della lingua stessa ed inoltre sviluppa quelle qualità ed abilità di metalinguaggio che stimolano le capacità cognitive ed in particolare l'apprendimento indiretto, per questo ancor più significativo, di traduzione in altri contesti e di generalizzazione. La Cohen definisce questo metodo "istruzione complessa.

James Bank, invece, attribuisce un'importanza cruciale ad un metodo (empowerment) che aiuti gli alunni a considerare le conoscenze come una costruzione sociale e aiuti ad acquisire le abilità e i valori necessari per partecipare all'azione civica e al cambiamento sociale. L'obiettivo è l'autonomia degli studenti che passa per la conoscenza dei valori praticati dalle rispettive comunità, per rendersi conto, appunto, che il sapere è una costruzione sociale che riflette il contesto politico, culturale e sociale in cui è formulato.

Banks dà spazio ai punti di vista dei gruppi della minoranza e alla rivisitazione critica del linguaggio comunemente usato dalla scuola, proponendo un passaggio da un curriculum basato sulle informazioni ad uno centrato sui problemi e i suoi valori impliciti. In un esercizio costante di riconoscimento e descrizione che va dal definire, riconoscere e descrivere quali valori siano in gioco in determinati comportamenti fino alla dichiarazione e giustificazione dei propri valori e preferenze.

A parere di chi scrive in realtà i due approcci non sono inconciliabili ma potrebbero anzi dar vita in maniera complementare e a secondo dei contesti più o meno conflittuali ad un approccio davvero complesso.

Ma al di là di specifici approcci, sul piano didattico ed organizzativo possiamo comunque ritenere trasversali, ben accolte e sperimentate dagli addetti ai lavori alcune metodologie e strategie:

impostare gli insegnamenti con una modalità di ricerca e di scoperta, lavorare per gruppi misti ristretti e progetti di lavoro, utilizzando le dinamiche dei gruppi stessi e limitando al minimo necessario le lezioni espositive e frontali; arricchire le biblioteche scolastiche di materiali sonori e visivi delle espressioni artistiche architettoniche e culturali insieme a ricerche sulla geografia e sulle tradizioni culinarie e le feste dei paesi di provenienza; utilizzare giochi ruolo (Desinan 2006); privilegiare l'apprendimento per problemi che parte dalla pratica, invertendo il classico percorso dall'astratto al

concreto; e, soprattutto per gli adulti, utilizzare Laboratori di scambio di esperienze di vita in cui possa avvenire ed incarnarsi quella scoperta dello straniero che è in noi di cui parla Ricoeur.

Sono, infine, nodi cruciali e trasversali a qualsiasi metodo, il ruolo e la formazione degli insegnanti, la relazione con le famiglie e la questione linguistica. Su queste ultime, per ragioni di spazio, rinviamo alla copiosa letteratura internazionale. In particolare ci riferiamo a due utili strumenti utilizzati soprattutto nei paesi di origine anglosassone, che sono il mediatore cosiddetto Home- School liaison e il mediatore linguistico.

BIBLIOGRAFIA

Bottani N. (2004) *Educazione e scuola* Terzo supplemento dell'*Enciclopedia del Novecento*, IEI Roma.

Ciocia A. (2007) *Per un welfare dalla parte dei cittadini* Carocci, Roma.

Demetrio D (1999) *Immigrazione e pedagogia interculturale. Bambini, adulti, comunità nel processo di integrazione*, La Nuova Italia, Firenze.

Desinan C. (2006) *Orientamenti di educazione interculturale* Angeli, Milano

Giusti M.(1997) *Educazione e intercultura*, La Nuova Italia, Firenze.

Negri N., Saraceno C. (1996), *Le politiche contro la povertà in Italia*, Il Mulino, Bologna.

Ricca M. (2008) *Oltre Babele*, edizione Dedalo, Bari.

Ricoeur P.(1998) *Etranger moi-meme*, Bayard Edition-Centurion, Paris.

Toriello F. (2001) *Educare in prospettiva interculturale* ESI, Napoli.