

# *L'interculturalità possibile*

di Francesco Susi

## **Un mondo interdipendente**

Il mondo in cui viviamo è un mondo sempre più interdipendente. Viviamo in un'epoca che mette in relazione tutte le parti del pianeta. Le azioni e i problemi umani, dovunque si svolgano e si originino, determinano effetti anche nelle più remote regioni del globo. Si viene prendendo atto di una dimensione nuova dell'esperienza umana: la sua “globalizzazione”. Una dimensione, va precisato, che storicamente prende le mosse a partire dal XVI secolo, grazie ad alcuni eventi storici che progressivamente determinano l'unificazione del pianeta: la conquista dell'America, la tratta degli schiavi africani, la nascita del capitalismo, il colonialismo e l'imperialismo.

Si assiste ad una sorta di unificazione di fatto del genere umano. Tale processo di unificazione si sviluppa nonostante le differenze, le distinzioni e i conflitti, che pure continuano ad esistere, fra sistemi geopolitici, paesi, classi sociali, culture, religioni, etnie. L'espressione “genere umano”, che finora era solo un postulato ideologico, è oggi, invece, un'affermazione “storicamente realistica”.

Questa unificazione del pianeta riguarda ogni aspetto dell'esperienza umana.

Nell'economia si assiste ad un crescente aumento del potere di organismi sovranazionali, quali il Fondo Monetario Internazionale o la Banca Mondiale, che, insieme alle più influenti imprese multinazionali ed al complesso delle attività finanziarie, determinano effetti sulla vita di miliardi di esseri umani, ridimensionando il ruolo degli Stati nazionali e la possibilità per le popolazioni di condizionare le scelte compiute dai poteri politici ed economici sovranazionali.

L'attuale modello di sviluppo, centrato sulla produzione pressoché illimitata delle merci e sullo sfruttamento intensivo delle risorse naturali, rischia inoltre di compromettere le condizioni di base della vita umana. L'inquinamento dei mari e dei fiumi, la distruzione delle foreste, l'accrescersi in numero e quantità dei rifiuti tossici, la scomparsa di numerose specie vegetali e animali con la conseguente riduzione della biodiversità, i cambiamenti climatici, l'uso smisurato di pesticidi e fertilizzanti in agricoltura, la cementificazione eccessiva del territorio possono determinare il collasso della cosiddetta "capacità di carico della Terra", cioè della possibilità dell'ambiente di sopportare oltre una certa misura determinati interventi umani. Questi fenomeni causano non solo un processo di degrado, ma, per di più, la fuga di intere popolazioni dai luoghi di origine, provocando l'aumento di quelli che le Nazioni Unite definiscono "migranti per cause ambientali".

Costoro, tuttavia, rappresentano solo una parte dei migranti internazionali, i quali, sia detto per inciso, in gran parte migrano all'interno delle aree geo-politiche dello stesso Sud del mondo.

Per quanto concerne più da vicino i nostri paesi, non bisogna dimenticare che gli attuali processi di globalizzazione determinano intensi processi migratori dal Sud del mondo e dall'Est europeo verso i paesi dell'Occidente "sviluppato". In Europa risiedono poco meno di 19 milioni di immigrati, compresi gli immigrati comunitari (poco più di un quarto), con un'incidenza del 5% sull'insieme della popolazione europea, un cittadino straniero ogni 20 residenti. "Questo valore, pur non essendo trascurabile, è appena la metà rispetto a quello che si riscontra negli Stati Uniti (10,3%), un terzo rispetto al Canada (17,4%), un quarto rispetto alla Svizzera (19,2) e meno di un quarto rispetto all'Australia (23,6%)"<sup>1</sup>.

La presenza nel nostro paese di uomini e donne provenienti dai paesi del Sud del mondo e dell'Est europeo sta lentamente modificando aspetti centrali della nostra vita: nel mondo del lavoro, negli insediamenti abitativi, nel confronto tra le fedi religiose, nei gusti e nei consumi, nel sistema dei media, nella scuola, nelle pareti domestiche. L'Italia è diventata una società multietnica. Siamo in presenza di un processo che incide su quella che lo

storico Fernand Braudel avrebbe chiamato "la lunga durata" dei fenomeni storici, un evento né effimero né casuale che costringe la società italiana a ripensare se stessa, la propria tradizione culturale, il proprio statuto antropologico, il proprio futuro.

Gli immigrati rappresentano la testimonianza vivente e sofferta delle crisi economiche, politiche, sociali, etniche, religiose, ambientali che dilanano il pianeta in questo fine secolo.

### **Formazione e immigrazione**

Questa nuova realtà multietnica e multiculturale pone problemi inediti sia sul versante economico-sociale, sia su quello culturale e formativo. Problemi che si riassumono nel seguente dilemma: se e come i governi dell'Unione europea saranno capaci di un'integrazione dinamica, quindi né assimilatoria né ghetizzante, dei cittadini di diversa nazionalità.

Qualsiasi politica di integrazione si accompagna ad interventi in campo formativo, necessari per costruire quelle diffuse basi culturali, senza le quali diviene impossibile ogni convivenza civile tra autoctoni e immigrati.

E' sempre più evidente, infatti, come tutte queste radicali modificazioni stiano incrinando anche i tradizionali modelli educativi dell'Occidente.

E' da questo complesso di eventi e problemi che nasce la *pedagogia interculturale*, che comincia, anche in Italia, a ricercare un proprio statuto autonomo. Essa si situa alla confluenza di diversi e complessi apporti e si caratterizza, per così esprimersi, come una pedagogia di frontiera in cui si innestano non solo i saperi pedagogici, ma anche i saperi psicologici, antropologici, storici, geografici, economici, sociologici, letterari, linguistici, ecc. Per fornire una rappresentazione plausibile della pedagogia interculturale si potrebbe utilizzare, prendendola in prestito dal mondo dell'informatica, la metafora dell'ipertesto: una rete di concetti, una ragnatela di conoscenze "tenute" da alcuni nodi fondamentali che ne costituiscono l'intelaiatura.

E' utile soffermarsi sulla nozione di pedagogia interculturale, provando a ricostruire alcune tappe significative del percorso evolutivo che, in Italia, ne ha preceduto e accompagnato l'emersione.

Negli anni '60 e '70 il nostro paese, in alcuni suoi importanti settori (partiti politici, movimenti, associazioni, chiese, ecc.) si mostra caratterizzato da un attivo impegno internazionalista, in gran parte collegato al protagonismo dei movimenti di liberazione che, in tante parti del Terzo mondo, stavano conducendo lotte risolutive per emanciparsi, sul piano politico ed economico, dai paesi colonialisti e neocolonialisti del Nord industrializzato. Con l'esaurimento di questa fase, durante gli anni '80, in un periodo cioè in cui sembrano trionfare i valori dell'individualismo e della competitività, a tener vivi lo spirito internazionalista e i valori della solidarietà tra i popoli sono soggetti che, in genere, appartengono al complesso mondo dell'associazionismo di base, laico e cattolico. Fra essi vanno annoverati le organizzazioni non governative (ong) di cooperazione allo sviluppo con i paesi del Sud del mondo, le associazioni per la pace e il disarmo, i movimenti ecologisti, i gruppi volta a volta costituitisi per promuovere campagne di sensibilizzazione e azione sui temi più diversi.

Non pochi di coloro che partecipano a queste iniziative trascorrono un certo numero di anni all'estero, soprattutto nei paesi di nuova indipendenza, e, al rientro in Italia, portano con sé la loro esperienza di volontari impegnati in progetti di sviluppo agricolo, sanitario, educativo. E' da qui che si determina un orientamento volto a far sì che questo bagaglio di valori e di saperi sia conosciuto più ampiamente in Italia, e, nella sua dimensione più propriamente educativa, inserito nei programmi della scuola. E' nei primi anni '80 che, pertanto, comincia a definirsi la cosiddetta *educazione allo sviluppo*, come tentativo di fare oggetto di insegnamento-apprendimento i valori, le conoscenze e le competenze riconducibili alla tematica dello sviluppo del Sud del mondo.

La nozione di *educazione allo sviluppo*, nel corso degli anni '80, è sottoposta a un processo di dilatazione e viene assorbita, e in certo qual modo "superata", da quella di *educazione alla mondialità*, cioè dal tentativo di organizzare, per insegnarle nella scuola, le conoscenze e le competenze

che si ritiene sia indispensabile possedere per far fronte alla mondializzazione dell'economia, della politica, della cultura, dell'informazione, ecc. L'ampia caratterizzazione che vuole avere l'*educazione alla mondialità*, nel senso che essa assume e incorpora anche altre e particolari "educazioni" - alla pace, ai diritti umani, all'ambiente - , sembra scommettere, per così esprimersi, sul superamento degli specialismi, sulla capacità critica di pensare per "nessi", sullo sviluppo di procedimenti mentali che cerchino di unificare i diversi saperi o, meglio, di farli dialogare fra loro.

Alla base di ciò è da vedersi, forse, il tentativo di rifondare un *paradigma universalistico* di lettura del mondo, che, in altri termini, renda possibile l'adeguamento in forme critiche del pensiero, della percezione, del sentire comune ai processi di mondializzazione.

In una fase successiva, durante gli stessi anni '80, si determina una sorta di incontro (e, in alcune teorizzazioni, un vero e proprio congiungimento) tra il filone di ricerca e di pratica educativa, che si denomina *educazione alla mondialità*, e la riflessione sui problemi posti dalla presenza di immigrati stranieri, che si giudica richiedano un significativo cambiamento della società e della scuola italiane, fino ad ora orientate - nei valori, nei linguaggi, nelle pratiche educative - in senso prevalentemente monoculturale. Si comincia così a parlare, più con generosità che con rigore, di *educazione interculturale*, dapprincipio per sostenere l'inserimento degli allievi stranieri nella scuola e, successivamente, per proporre un approccio educativo di tipo universalistico rivolto sia agli stranieri che agli italiani.

E' da questo momento - lo si è detto - che la *pedagogia interculturale* comincia, in Italia, a ricercare un proprio statuto autonomo.

Per favorire la possibilità di una convivenza costruttiva sia nella nostra società, sia sul pianeta, la pedagogia interculturale propone di impegnarsi nell'acquisizione dei valori, delle conoscenze e delle competenze che possono contribuire a decolonizzare l'immaginario occidentale e a rimettere in discussione una tradizione interamente fondata sul primato dell'Europa.

La pedagogia interculturale, in altre parole, propone una nuova “cultura delle interdipendenze”, volendo designare con questa espressione la raggiunta consapevolezza - da parte di soggetti singoli o collettivi - della dimensione “globale” o, almeno, internazionale dei problemi del presente: il che potrebbe permettere il superamento di una contraddizione evocata con forza dal padre Ernesto Balducci, quando affermava che “noi viviamo in un’età planetaria con una coscienza neolitica”.<sup>2</sup>

### **L’educazione interculturale**

L’educazione interculturale, in questa prospettiva, è la risposta in termini di prassi formativa alle sfide e ai problemi che pone il mondo delle interdipendenze; è un progetto educativo intenzionale che taglia trasversalmente tutte le discipline insegnate nella scuola e che si propone di modificare le percezioni e gli abiti cognitivi con cui generalmente ci rappresentiamo sia gli stranieri, sia il nuovo mondo delle interdipendenze.

La scuola è uno dei luoghi nevralgici per la costruzione di una interculturalità possibile: un luogo in cui il nuovo paradigma dell’interdipendenza - con l’apporto dei saperi necessari - venga compreso, studiato, assimilato e in cui sia possibile modificare la lettura della realtà in senso critico e solidale. La scuola deve poter essere uno spazio di arricchimento del potenziale cognitivo di ogni allievo, ma anche di orientamento di ciò che gli psicologi e i pedagogisti chiamano emotività, affettività, percezione: un insieme che determina gli effettivi comportamenti dei giovani verso gli stranieri e, più in generale, verso le “diversità” (di sesso, di classe, di età, di religione, di appartenenza politica, ecc.). Un luogo di mediazione criticamente organizzata tra l’esperienza individuale degli allievi e il mondo globalizzato dell’epoca presente.

Il dibattito sull’educazione interculturale è caratterizzato, talvolta, da un certo moralismo, tutto svolto in termini di “dover essere”. Si dimentica troppo spesso che l’educazione interculturale fa riferimento ad una realtà “dura”, difficile e contraddittoria qual è quella dell’immigrazione, che rimanda ad una sofferta condizione di vita e di lavoro per milioni di

persone e che chiama in causa le politiche degli Stati e le relazioni economiche internazionali.

Questo moralismo, omettendo o trascurando l'analisi delle realtà socio-economiche nel cui ambito si svolgono i percorsi di vita e di lavoro dei soggetti, presenta anche il rischio di enfatizzare oltre misura le diversità culturali di cui sono portatori gli immigrati. Le culture cosiddette "altre" divengono così dei contenitori vuoti, dei riferimenti astratti, privi dei necessari agganci con la realtà concreta dei soggetti immigrati, con le loro storie individuali, spesso in bilico tra passato e presente, tra paesi di partenza e paesi di accoglienza. Si determina, per così dire, un certo "culturalismo" che fotografa staticamente la realtà culturale del cosiddetto "diverso" e non tiene conto di quel processo dialettico di incontro/scontro tra autoctoni e stranieri che caratterizza i rapporti sociali nei nostri paesi ormai multietnici. Un processo dialettico che - non si deve dimenticarlo - sta modificando e sempre più modificherà sia le identità degli autoctoni, sia quelle degli immigrati, dando luogo, dove più dove meno, a quel fenomeno che i sociologi dell'immigrazione e gli studiosi di letterature post-coloniali definiscono di meticciato, di ibridismo, volendo con ciò intendere la formazione di nuove e più complesse identità, frutto di un intreccio dinamico tra popoli diversi.

Ma il "culturalismo" trascura altresì la dimensione storico-sociale dei percorsi di vita degli stranieri e dimentica le tragiche realtà di provenienza, la dipendenza economica dall'Occidente, che interi paesi soffrono e che impedisce loro di fuoriuscire da una condizione di sottosviluppo.

Merita, tuttavia, che si rifletta sulla tesi secondo cui la differenza culturale è un valore in sé (che, come tale, nella sua generalità, non può non essere condivisa), soprattutto quando essa si applichi, contestualizzandosi, alla situazione degli immigrati in un paese che li accoglie. Può essere utile a riguardo svolgere qualche considerazione. Quando si tratta di immigrati extracomunitari, il concetto di cultura, soprattutto nella discussione che si svolge attraverso i mezzi di comunicazione, rinvia - è un dato che deve essere colto - quasi naturalmente a quello di etnia, ed è per questo che oggi

in Italia si parla indifferentemente di società multietnica e di società multiculturale. Lungi qui dal tentare di definire ciò che si debba intendere per etnica, ci si limiterà a richiamare un dato storico.

Negli Stati Uniti d'America - come si è acutamente osservato - è stato in un momento preciso che il termine di etnia ha soppiantato quello di razza. Ciò è avvenuto, dopo la seconda guerra mondiale, allorché si è preso atto che molte comunità straniere si erano ormai inserite nella società americana tanto da occupare posizioni superiori nella gerarchia delle classi sociali. Per questi gruppi nazionali si parla da allora di “cultura” d'origine, di tradizioni conservate nell'ambito della cultura ufficiale che avevano fatto propria (e però - è utile notarlo - si trattava spesso di tradizioni che avevano progressivamente perso di forza e perciò poco significative e sprovviste di una forte carica distintiva, che avrebbe reso più difficile l'inserimento). Il discorso sull'etnicità si configura, pertanto, come una declinazione particolare del mito fondativo americano, quello che narra di un paese capace di accogliere i perseguitati e i fuggitivi e di integrarli in una comunità nazionale più ampia.

Restavano purtuttavia delle razze: i neri e i *chicanos*. Si diviene etnia quando ci si integra, si rimane razza quando non si mostra una analoga capacità, anche se, come nel caso dei neri, si è presenti in America da secoli. I discorsi sull'etnia (e, a maggior ragione, quelli sulla razza) sono, come tali, sottoposti a tutte le pressioni, i condizionamenti, le manipolazioni che esercita su di loro il processo storico; non hanno di per sé, quando li si impieghi nell'analisi sociale, un valore euristico assoluto e, spesso, nessun valore scientifico.

Si è osservato, d'altra parte, che la nozione di etnia si può trasformare, in determinati periodi e in precisi contesti storici, in uno strumento di manipolazione e oppressione: oggi sei un europeo, domani “soltanto” un italiano; oggi sei un italiano, domani “solo” un meridionale.

Quando si studiano i processi migratori e i rapporti fra i residenti e i sopravvenuti, si scopre agevolmente che l'etnicismo funziona soprattutto come ideologizzazione delle differenze degli altri e, perciò, assolve al ruolo di ostacolo frapposto alle strategie individuali e collettive di inserimento.

La diversità è affermata e ipostatizzata.

Gli italiani (nella loro esperienza, nella percezione che ne hanno avuto, nella rappresentazione che se ne sono fatta) non sono mai stati un gruppo etnico. Lo sono divenuti - se si vuol fare un esempio relativo alla grande emigrazione in America negli anni precedenti la prima guerra mondiale - quando sono arrivati negli Stati Uniti; è solo allora che sono stati identificati come un gruppo etnico e, per riflesso, essi hanno soggettivamente scoperto di esserlo.

Gli italiani diventano, dunque, soggetto etnico quando emigrano, e la loro etnicità è definita (nel senso che ne è una funzione) dal grado della loro esterioresità alla società ospite e dalla loro subalternità sociale.

L'etnicità, inoltre, può costituire un ostacolo all'inserimento, nel senso che i processi politici e solidaristici rischiano di rimanere chiusi all'interno del gruppo etnico. Si ragiona e si opera solo in una logica di comunità e si è incapaci di stabilire relazioni ed alleanze con altri strati sociali di diversa origine etnica, di cui si condividono le condizioni e gli interessi. L'aggregazione su esclusiva base etnica si determina, in genere, quando si è rigettati dalla società ospite e non ci sono altre possibilità di azione.

In questa prospettiva l'identità rischia, dunque, di essere un falso assunto. L'esperienza migratoria produce una destrutturazione della personalità, sempre dolorosa quando non addirittura traumatica (come ha mostrato lo scrittore Tahar Ben Jelloun a proposito dei magrebini in Francia)<sup>3</sup>, e la ricerca di una nuova identità avviene con fatica e non agevolmente.

Passando da una cultura all'altra (ma si tratta di una formulazione equivoca che - come ha osservato l'antropologa Carla Bianco<sup>4</sup> - produce effetti di mistificazione; bisognerebbe piuttosto dire "passando da una società ad un'altra"), si perde l'identità originaria; e ciò avviene per motivi oggettivi, difficilmente resistibili, giacché è solo assomigliando agli altri - e non a degli altri qualsiasi, ma a quelli che costituiscono la maggioranza - e riuscendo a dividerne lingua, comportamenti, valori, che si può stabilire una comunicazione con loro, una comunicazione pragmatica, nei fatti. Mentre vi è chi si attarda in un antropologismo ingenuo, gli immigrati

manifestano soprattutto un bisogno: quello dell'inserimento.

Ne derivano conseguenze, nel senso che gli immigrati andrebbero sostenuti nel loro percorso di inserimento che, di per sé, non è agevole, ma irto di difficoltà: non va dimenticato che, in genere, la radicalizzazione della loro identità culturale originaria è proporzionale alle difficoltà e ai rifiuti che si frappongono al loro inserimento. Man mano che gli immigrati si inseriscono, acquisiscono una nuova identità che non è necessariamente la copia di quella del paese d'accoglienza, ma neppure il simulacro di quella del paese d'origine.

La "Commissione nazionale consultiva dei diritti dell'uomo", che ha svolto un approfondito studio sulla situazione dell'immigrazione in Francia, nel suo rapporto del 1992 ha constatato che oggi la nuova destra fonda le proprie teorie razziste non più su ipotesi di tipo biologico, ma riprendendo dalla sinistra la tesi del diritto alla differenza, ribaltandola. Si assiste così ad un fenomeno paradossale. Quello che negli anni '70 era uno *slogan* antirazzista (il diritto alla differenza) è ora divenuto un'arma brandita da quanti si battono per il programma "la Francia ai francesi". E' la paura del meticciano che spinge all'elogio delle differenze; l'indifferenziazione etnica - è questa la preoccupazione - viene sentita come decadenza, come corrompimento, come smarrimento di valori, come perdita dell'identità nazionale.

Per lunghi anni è stato sostenuto, nelle forme di una vera e propria battaglia culturale, che le differenze sono frutto della storia, non della natura; e ciò si è fatto contro certe correnti della sociobiologia e contro il darwinismo sociale.

Ora il razzismo si appropria della tesi delle differenze come frutto del processo storico e ne rovescia il senso, utilizzandola per stabilire nuove gerarchie e non più su presupposti biologici, ma discriminando fra le differenze culturali giudicate assimilabili e quelle ritenute non assimilabili. La lotta per il riconoscimento del diritto alla differenza potrebbe avere come esito quello di una cultura di miseria e di un'esistenza da ghetto.

Un'altra considerazione va fatta a riguardo della tematica multiculturale. L'insistere sulle culture può determinare un ulteriore effetto

di distorsione, di travisamento e di mascheramento: quello che consiste nel guardare ai problemi posti dalla presenza degli immigrati soltanto attraverso la lente delle differenze culturali. Ne conseguirebbe che la posizione che è assegnata agli immigrati nella nostra società è soprattutto funzione della loro cultura di origine e della loro capacità di avvicinarsi alla nostra.

Se le cose stanno così, ne deriva che sono gli immigrati ad essere soggettivamente responsabili della loro collocazione nel mercato del lavoro e nella società.

Nella realtà, al contrario, le gerarchizzazioni socio-economiche e le condizioni sociali si determinano a prescindere dalle appartenenze culturali oppure utilizzandole strumentalmente.

Se agli immigrati africani in una grande città europea è consentito, indipendentemente dalle loro competenze professionali e dai loro livelli di scolarità, di svolgere soltanto lavori dequalificati come quelli della pulizia dei sotterranei della metropolitana, c'è da chiedersi cosa c'entrano in questo le culture di origine o, addirittura, le appartenenze religiose.

Un'ultima considerazione sugli effetti di oscuramento dei problemi impliciti in un certo impiego del termine cultura. Così come è mistificante e riduttivo affermare che si transita da una cultura all'altra e non, piuttosto, da una società all'altra (che è sempre configurata in un modo specifico per ciò che concerne il mercato del lavoro e le gerarchie sociali), altrettanto lo è parlare in termini di rapporti fra culture. Si può discutere a lungo sulle culture, mostrare come storicamente esse non si siano mai conservate del tutto integre, come siano state sollecitate al cambiamento e a nuove sintesi dall'incontro con altre culture, come esse ne siano state più o meno infiltrate, ma ciò non ci direbbe nulla su che cosa positivamente significhi l'incontrarsi delle culture in un paese di immigrazione, per il fatto che nella realtà sono i soggetti ad incontrarsi e non le cosiddette culture, che in genere sono piuttosto sfuggenti e indeterminate.

Come fa un autoctono a stabilire un rapporto con un'altra cultura? E come fa un immigrato dell'Africa centrale a stabilire una relazione con la cultura italiana? Sembrano domande senza risposte e lo sono, in effetti, perché sono mal poste.

Nella situazione dei paesi di immigrazione, nella vita di tutti i giorni, non sono le culture ad incontrarsi, ma i portatori di quelle culture, uomini e donne in carne ed ossa, con le loro speranze, le loro ansie, i loro progetti, le loro convinzioni, i loro dubbi.

Le persone non lievitano nell'aria come nature angelicate, disincarnate, come astrazioni identificabili solo sulla base dell'appartenenza culturale. Gli individui, invece, sono sempre inseriti in un sistema sociale, con differente posizione, con differente capacità di reddito, con diversa forza e con diversi interessi. E se, certo, hanno una cultura d'origine - al di là della questione, che pure dovrebbe essere posta, di quali siano la misura, l'intensità ed i modi con cui ancora vi si riferiscono - non è questa che principalmente e distintamente li connota, a meno che essa non sia strumentalmente utilizzata da quanti li dovrebbero "accogliere" per giustificare la loro emarginazione e, in risposta a ciò, anche da loro impiegata per elaborare ideologicamente la separatezza e la marginalità cui sono costretti.

Riflettendo sull'educazione allo sviluppo - e cioè su quell'orientamento educativo che - lo si è già detto - perseguiva l'obiettivo di fare oggetto dell'attività di insegnamento-apprendimento i valori, le conoscenze e le competenze coerenti con le prospettive di un possibile sviluppo del Sud del mondo - la questione è stata posta con chiarezza. "Come mai - scrive Luca Jahier, presidente della Focsiv, Federazione degli organismi cristiani di servizio internazionale volontario - di fronte al crescente aumento della povertà, della fame e dell'esclusione sociale nel mondo e di fronte alla crescente globalizzazione dell'economia, questi temi con il necessario ripensamento dei modelli di sviluppo, sono stati progressivamente marginalizzati nella maggior parte delle proposte più diffuse di educazione allo sviluppo? Trovare oggi un Comune o un Provveditorato che finanzino un percorso di educazione allo sviluppo sui temi della fame o sui nuovi paradigmi delle ingiustizie economiche è senza dubbio assai più raro che trovare corsi e opportunità di formazione sui temi del rapporto tra le culture".<sup>5</sup>

Va detto, a scanso di equivoci, che qui non si vuole negare la dimensione "culturale" della presenza straniera nel nostro paese. Essa

rimane e rimarrà un elemento insostituibile per la costruzione dell'identità e per le relazioni tra autoctoni e immigrati. Si vuole, però, richiamare l'attenzione sullo stretto intreccio tra cultura e condizioni socio-economiche, proprio per conferire più pregnanza e concretezza ai fatti culturali. Nell'ambito più specificamente educativo, tutto ciò si traduce in un'attenzione particolare da rivolgere ai contenuti dell'insegnamento, ai programmi scolastici, alle metodologie didattiche, in altre parole a quella che possiamo definire la cultura della scuola.

Tra le tante sollecitazioni, incoraggia, in questa direzione, un importante documento del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione (Cnpi, 23-4-92), che rappresenta un riferimento per l'educazione interculturale nella scuola italiana.

“La cultura, la conoscenza e la ricerca - scrive il Cnpi - sono sempre più connotate da caratteri di internazionalità e di interdipendenza [...]. I processi migratori e la conseguente necessità di trovare nuove forme di convivenza [...] rivelano concretamente lo spessore dei problemi attuali e le gravi ingiustizie di cui sono espressione [...]. Le nuove generazioni maturano e studiano in questo nuovo clima. Il cambiamento, quindi, investe i contenuti da insegnare e i quadri di riferimento con cui interpretarli e trasmetterli [...]. Si chiede alla scuola - continua il documento - di assumere la dimensione del sempre più stretto intrecciarsi e condizionarsi a vicenda dei problemi relativi al mondo naturale ed al mondo dell'uomo e di fornire strumenti conoscitivi adeguati. Si chiede in particolare alla scuola di dotare le nuove generazioni di strumenti per combattere, sul piano intellettuale, culturale, etico, religioso e psicologico, quegli stereotipi che esasperano i conflitti ed allontanano le speranze di pace. La risposta [...] a queste sollecitazioni viene ricercata in un'area d'indagine che va sotto il nome di *educazione interculturale* [...]. Indipendentemente dalla presenza fisica nella scuola e nelle classi di ragazze e ragazzi appartenenti ad altre culture, una educazione che sia all'altezza dei problemi di una società complessa e mobile come è la nostra non può che prospettarsi come interculturale, con tutte le valenze, in parte ancora inesplorate, che questa prospettiva comporta”.<sup>6</sup>

Sono così presentate le parole chiave di questo nuovo lessico interculturale: interdipendenza, immigrazione, ingiustizie socio-economiche, lotta agli stereotipi, necessità di una educazione che assuma il punto di vista interculturale. Non si tratta di un compito facile né di breve periodo, poiché implica un riesame degli attuali saperi insegnati nella scuola e perché l'educazione interculturale non è una nuova materia che si aggiunge alle altre, ma un punto di vista, un'ottica diversa da cui guardare le discipline attualmente insegnate. La vera necessità nell'epoca dei saperi globalizzati è non solo quella di fare appello ai valori per combattere il razzismo o di consentire, come si deve, un positivo inserimento degli allievi stranieri nelle classi, ma anche quella, per ciò che concerne la scuola, di una discussione sui saperi disciplinari e sulle innovazioni da introdurre per permettere agli allievi, italiani e stranieri, di comprendere i nodi fondamentali dei grandi problemi del nostro tempo.

### **Un nuovo principio educativo per una società interculturale**

Una riflessione merita anche la nozione di società “multiculturale” o “pluriculturale”.

Se non la si banalizza fino ad intenderla nei termini di una società in cui semplicemente coesistono gruppi e individui che, in qualche modo, si riferiscono a culture diverse, se essa vuole designare qualcosa di più della mera compresenza (nel senso letterale dell'essere presenti insieme con altri), si dovrà riconoscere che tale nozione costituisce una sfida che consente effettivamente di verificare la nostra attitudine alla “mondialità”.

La nozione di società multiculturale presenta, tuttavia, diversi problemi.

Il ricercatore tedesco K. Homuth ha recentemente sostenuto che il discorso sulla società multiculturale rappresenta e, nello stesso tempo, propaga un modello d'integrazione che riesce a contenere entro i confini della mediazione del mercato culturale la dinamica contraddittoria dei mutamenti sociali.<sup>7</sup> Un tale approccio, a suo giudizio, rischia di produrre effetti di vero e proprio mascheramento. Il discorso sulla società

multiculturale, infatti, trascina con sé il pericolo di guardare ai problemi posti dalla presenza degli immigrati soltanto attraverso la lente delle differenze culturali, con il risultato di non considerare le polarizzazioni socio-economiche o di vederle esclusivamente in termini di conflitti culturali.

Come non ricordare che la situazione di irregolarità giuridica o di “cittadinanza relativa” in cui sono forzatamente tenuti gli immigrati è la condizione necessaria per un loro maggiore sfruttamento? E quand'anche si pervenisse sul serio ad una regolarizzazione della loro posizione giuridica, come dimenticare che in Europa, dopo decenni, e in presenza di una seconda e terza generazione di immigrati, l'assimilazione che loro si propone è, spesso, ancora quella dell'accettazione di un'inferiorità sociale di lungo periodo? Se la cittadinanza sarà mai conquistata dagli immigrati, se ne dovrà parlare, per un periodo indefinito, come di una cittadinanza “minore”, con una limitata possibilità di tradurre i diritti in realtà effettiva.

Una interculturalità, che si limiti a sostenere il rispetto per l'altro o, come anche si dice, per il diverso, non produrrà risultati di rilievo se non ci si impegna a ricercare le condizioni, in una logica delle conseguenze, affinché l'alterità si sviluppi.

E' necessario essere rigorosi: i problemi non vanno occultati e non si debbono immaginare soluzioni apparenti. Nella relazione interculturale una strategia del rispetto e del riconoscimento, che non si limiti a una generosa attenzione verso il “diverso” che, come tale, soddisfa moralmente soltanto uno dei soggetti del rapporto, postula che all' “altro” sia effettivamente possibile svolgere la propria soggettività.

Un “nuovo principio educativo” per una società interculturale non può limitarsi ad affermare i tradizionali valori della tolleranza e della convivenza o, anche, i nuovi valori del riconoscimento delle identità e del rispetto delle differenze.

Tale “nuovo principio educativo” dovrebbe essere inteso, piuttosto, come il diritto di ognuno a svilupparsi a partire da ciò che è, sulla base dei propri bisogni, attraverso i propri progetti, in una prospettiva di effettivo inserimento sociale e professionale e - va aggiunto - in un quadro di diritti

certi, in una logica di relazioni che, in una società multiculturale, comporta di necessità il confronto e lo scambio con altri soggetti, con altri valori, con altre rappresentazioni, con altre culture.

E' solo con l'assunzione di un tale nuovo principio educativo che si può evitare un rischio imminente: e cioè che il riconoscimento dell'identità culturale, che di per sé costituisce un importante progresso, si trasformi, paradossalmente, in uno svantaggio per gli stranieri. Così avviene, puntualmente, ogni volta che l'appartenenza culturale è vista come un ostacolo all'integrazione, con il risultato di imputare, per questa via, agli stessi immigrati la colpa delle proprie difficoltà e del proprio disagio.

La tematica delle relazioni interculturali è rilevante, tuttavia, tanto per ragioni di merito, quanto di metodo.

Per il primo aspetto, a voler fare un esempio, è di tutta evidenza quanto sia importante l'assunzione di un atteggiamento che porti a considerare le altre culture non in una prospettiva evolucionistica, che ne misuri il grado di avvicinamento, di approssimazione al modello occidentale, ma in termini, per così esprimersi, di loro contemporaneità.

Lo schema evolucionista comporta, infatti, che si diano valutazioni su "ritardi", "deficit", ecc., le quali inevitabilmente si traducono in giudizi di valore, che impediscono in radice ogni possibilità di comunicazione fra pari; il secondo paradigma, invece, sollecita la relazione e induce una logica di rapporti che, pur non escludendo i conflitti, implica, però, scambi e prestiti. Va osservato, per inciso, che questo secondo orientamento confligge con i modi in cui si è svolta ed è raccontata la storia dell'Occidente.

Per ciò che concerne il metodo, va detto che il problema delle relazioni interculturali, se vuol essere affrontato nei termini di un progetto intenzionale, richiede che si presti attenzione a tutti i soggetti che entrano nel campo della relazione.

Tutto comprova la validità di quanto lo psicologo Kurt Lewin affermò assai lucidamente, sulla base delle ricerche da lui condotte negli Stati Uniti sulle relazioni fra le minoranze nera ed ebraica, da una parte, e la maggioranza bianca, dall'altra:

“Le relazioni tra i gruppi - disse - sono un problema bifronte. Ciò significa che per migliorare le relazioni tra i gruppi, è necessario studiare entrambi i gruppi oggetto dell'interazione. Negli ultimi anni si è cominciato a comprendere che i cosiddetti problemi della minoranza sono di fatto problemi della maggioranza, che il problema del negro è quello del bianco, che la questione ebraica è la questione dei non ebrei”.<sup>8</sup>

Due considerazioni vanno fatte in proposito. La prima è che le relazioni interculturali, nella specifica situazione di un paese dell'Occidente in cui sono presenti immigrati extracomunitari, si configurano innanzitutto come rapporto fra una maggioranza e una minoranza. Si tratta di una relazione che, come mostra la storia, non è mai stata facile, quando non si è dimostrata, addirittura, drammatica e tragica. La relazione, per di più, è strutturalmente asimmetrica, in quanto i rapporti di forza svantaggiano inesorabilmente la minoranza. La seconda considerazione riguarda la possibilità che ha la maggioranza di “vedere” la minoranza. Qui non si tratta dell'invisibilità imposta agli immigrati da una situazione di irregolarità giuridica che li obbliga alla clandestinità, quanto, piuttosto, dell'invisibilità cui sono costretti dall'incapacità, comunque determinata, di coloro con cui sono in rapporto di riconoscerli per quello che sono.

Si può darne un esempio, e non dei più drammatici. Una ricerca, condotta a Roma, ha mostrato che gli stranieri non solo esprimono una vasta gamma di bisogni formativi e culturali, ma anche li avvertono come un'esigenza da soddisfare prioritariamente. La ricerca, però, ha mostrato altresì che le istituzioni e le associazioni italiane, quelle che più si occupano degli stranieri e che li conoscono meglio di altri e più da vicino, tendono invece a sottovalutarne i bisogni formativi e culturali.<sup>9</sup>

Quali che siano le cause di un tale comportamento, e certamente ve ne sono, resta ciò nondimeno provata - nel caso specifico - una “incomprensione”, tanto più allarmante in quanto determinatasi in soggetti che hanno rapporti continui, relazioni significative, spesso caratterizzate da empatia con gli stranieri, e che affermano di “conoscerli bene”.

La conseguenza da trarne è la necessità di un approccio globale. Il problema degli immigrati è anche il problema degli italiani: non soltanto nel

senso che gli italiani importano, con gli immigrati, il problema della gestione (che viene poi esercitata o meno, ai differenti livelli, e con diversi gradi di consapevolezza ed efficacia, a seconda delle situazioni) delle difficoltà determinate dalla loro presenza, ma soprattutto nel senso che il problema degli immigrati non si risolve con politiche esclusivamente dirette agli immigrati. Anche gli italiani sono in questione; la presenza degli immigrati è un fatto che li interpella fortemente, nel senso che interroga, mette in questione la loro identità e la rappresentazione che essi hanno della loro società e della loro storia. L'immigrazione potrebbe produrre effetti devastanti se non si diffonde, a livello di massa, quell'insieme di abiti cognitivi e comportamentali, provvisoriamente definibili come "cultura dell'accoglienza", che per ora rimane patrimonio esclusivo di quei soggetti, purtroppo poco numerosi e spesso poco influenti, che sono maggiormente impegnati nelle iniziative a favore degli immigrati.

Un'impostazione globale di una politica per l'immigrazione *richiede che un forte investimento formativo-informativo sia attuato nei confronti degli italiani.*

Nonostante che la drammatica urgenza dei problemi con cui quotidianamente si confrontano gli immigrati, spesso soccombendo, spieghi il fatto che le energie disponibili si concentrino su interventi volti a sostenerne l'inserimento, quando non addirittura la sola sopravvivenza, resta nondimeno che sono ben poche le azioni rivolte agli autoctoni per promuoverne l'attitudine all'accoglienza. Se le cose non cambiano, il futuro vedrà, più di quanto oggi già non avviene, delinarsi le relazioni con gli immigrati soprattutto in termini di conflitti.

Per ora, oltre alle informazioni che provengono dalla serie di eventi più o meno gravi che la cronaca quotidianamente riferisce, si può disporre di non molti contributi di ricerca sugli atteggiamenti degli italiani nei confronti degli immigrati.

Il quadro che, tuttavia, già ora ne emerge è preoccupante: in genere gli immigrati sono considerati responsabili sia di insidiare il diritto al lavoro, all'alloggio e ai servizi degli italiani sia di alimentare l'insicurezza della vita quotidiana con l'apporto che darebbero alla criminalità.

La situazione, per questo aspetto, non è diversa da quella che si constata in altri paesi europei; forse è solo più allarmante, se si considera che l'incidenza degli immigrati sul totale della popolazione italiana è di molto inferiore a quella che si registra in Francia, nel Regno Unito, in Germania.

Questo fatto non deve però stupire; i fattori che alimentano il rigetto e il pregiudizio sono tali - come hanno mostrato gli studi sul razzismo - che questi possono svilupparsi anche indipendentemente dal soggetto-oggetto su cui quelle pulsioni si scaricano.

Lo scrittore Jean-Paul Sartre affermò, in un suo lavoro del 1947, che, se l'ebreo non fosse esistito, l'antisemita lo avrebbe inventato.<sup>10</sup> E questa affermazione apparentemente provocatoria sembra aver trovato nella nostra epoca un paradossale riscontro empirico, se è vero che l'opinione pubblica di alcuni Stati dell'Est europeo è oggi caratterizzata da un montante orientamento antisemita, che appare ancora più sinistro in quanto si manifesta in paesi dove gli ebrei sono quasi inesistenti, non più di qualche migliaio, essendo già stati sterminati. La teoria del capro espiatorio assume un'ulteriore versione: quella del capro espiatorio inesistente o simbolico.

### **Per una didattica interculturale delle discipline**

E' utile fornire qualche esempio di una possibile rilettura dei saperi o, più semplicemente, di una pratica didattica ispirata ai principi dell'educazione interculturale quale già emerge dalla pratica di non pochi insegnanti. Ci si limita qui all'insegnamento della letteratura, dell'economia e della storia nella scuola secondaria superiore.

Per quanto attiene alla letteratura, e quindi all'insegnamento dell'italiano e delle lingue straniere, è ormai evidente che oggi tanta parte della grande letteratura proviene da scrittori non occidentali: basti ricordare i premi Nobel conferiti, in anni recenti, all'egiziano Nagib Mahfuz, al nigeriano Wole Soyinka e al caraibico Derek Walcott. Il rilievo che questi ed altri autori stanno assumendo e sempre più dovrebbero assumere nei curricula scolastici non nasce da una curiosità esotica verso mondi lontani e

misteriosi, ma consegue dal fatto che essi parlano dei rispettivi paesi di origine e, insieme, di noi, del nostro modello di sviluppo, dei nostri stili di vita, in una parola della nostra civiltà. Essi esprimono il punto di vista di chi si è appropriato della lingua e della cultura dei colonizzatori e l'ha utilizzata come uno strumento per decodificare l'ideologia dell'Occidente. Si tratta di scrittori, spesso coltissimi, che hanno attraversato la grande cultura occidentale contaminandola con la cultura di origine.

Per quanto concerne l'economia, il suo insegnamento, come è evidente, dovrebbe aiutare a conoscere i fattori strutturali che determinano quelle "gravi ingiustizie" di cui parla il documento del Cnpi (Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione) a proposito delle cause che generano le migrazioni internazionali. Un approccio interculturale ai problemi dell'economia implica, ad esempio, il superamento di un riferimento tutto tecnicistico alla disciplina e l'assunzione dei temi posti dalla globalizzazione. Gli stessi docenti di discipline economiche, d'altra parte, lamentano spesso l'eccessivo peso attribuito all'insegnamento delle tecniche contabili, mutevoli e facilmente acquisibili in corsi post-diploma o in tirocini aziendali, a discapito di una conoscenza più complessa dei fenomeni macroeconomici, che incidono ormai, tra l'altro, nell'attività di qualsiasi operatore economico. In questa prospettiva sarebbe opportuno dare il giusto rilievo ai movimenti internazionali dei capitali, al ruolo delle principali Borse, al sistema delle imprese multinazionali, al funzionamento e al ruolo delle agenzie dell'Onu, ai criteri di determinazione dei prezzi delle materie prime, al problema di uno sviluppo umano compatibile con l'ambiente.

Per quanto concerne la storia, infine, a parte le eccezioni, l'impianto nordcentrico domina il suo insegnamento, fino alla rimozione di argomenti ancora considerati tabù: è il caso del colonialismo italiano in Africa, nel senso comune ancora avvertito come "colonialismo buono" contro quello "cattivo" delle grandi potenze coloniali europee.

Recentemente è stata così descritta la pervasività del punto di vista occidentale nell'insegnamento della storia: "L'Occidente è il soggetto, che si presenta come eminente nell'idea che della storia si radica nella mente dei ragazzi, delle ragazze, dei giovani. E c'è anche una ragione. E' l'Occidente

che - sinora - ha vinto; ed ha modellato sulla sua vittoria, e sui suoi interessi, il resto del pianeta. Ma io sostengo che resta in pesante oscurità (ben più che in penombra) quella che è stata la storia dei vinti: le invasioni, le occupazioni, i saccheggi, gli adattamenti violenti, che l'Occidente, nel suo cammino, vittorioso e sanguinoso, ha compiuto; e ciò che esso ha distrutto nel suo espandersi. La questione che pongo è decisiva per combattere quella che io considero la forma più insidiosa del razzismo: il razzismo che si esprime nel tram, per le vie, nei bar, nell'incontro casuale con l' 'uomo di colore'. Alludo a quella domanda così frequente e apparentemente innocua: 'che ci vengono a fare qui? Perché non se ne stanno a casa loro?'. Singolare domanda! Dimentica che siamo noi, Occidente, che abbiamo invaso le loro terre; le abbiamo saccheggiate, devastate; abbiamo incatenato, deportato e ridotto in schiavitù; e ancora oggi, nell'epoca in cui sono crollati gli imperi coloniali, abbiamo costruito nuove forme più sottili di dominio e in ogni caso di subordinazione; e abbiamo messo in piedi un modello di sviluppo che non solo mette fasce grandi di quei continenti alla fame, ma che appare insostenibile da questo pianeta; ancor più insostenibile se fosse esteso all'intero Terzo mondo. Ecco il bisogno di 'ricostruire', far vivere, nelle aule delle nostre scuole, un' 'altra' storia. Non solo per far emergere il prezzo dell'espansione occidentale nel pianeta, ma per allargare la conoscenza delle civiltà che furono distrutte o sottomesse o dolorosamente distorte: poiché se non 'riconosciamo' - nel nostro pensiero, nella nostra lettura del mondo - quei patrimoni, non c'è comunicazione reale con quella 'alterità'. E continueremo a vedere i dominati che dal Sud approdano oggi alle nostre rive come un peso, e non come 'altri' che recano con sé una multiforme, tormentata ricchezza di storia umana".<sup>11</sup>

### **Conclusioni**

Si può, in conclusione, condividere l'invito di chi afferma che è ormai necessario, per l'educazione interculturale, passare dalla pedagogia alla didattica. A patto però di non dimenticare che senza il passaggio

inverso, dalla didattica alla pedagogia, si rischia di smarrire i presupposti teorici che fondano l'educazione interculturale.

L'educazione interculturale non ha senso, se non riguarda tutta la scuola e tutti gli allievi. E se si fosse costretti, per un'assurda imposizione, a distinguere all'interno della scuola un gruppo a cui rivolgersi prioritariamente, bisognerebbe scegliere il gruppo degli autoctoni, perché essi appartengono alla maggioranza, la quale, lo voglia o non lo voglia, lo sappia o non lo sappia, con il suo fare e con il suo non fare, condiziona l'esistenza della minoranza.

L'educazione interculturale non può perciò consistere nei comportamenti ingenui, dettati dalla volontà di far bene, di quegli insegnanti che sollecitano e spingono l'allievo di origine straniera a mettere sul tavolo della classe i "frammenti" della sua cultura d'origine (qualcosa sulla cucina, qualcosa sul clima, qualcosa sulla religione, qualcosa sugli animali) nella convinzione che ciò, da un lato, susciterebbe l'interesse affettuoso degli allievi autoctoni per il sopravvenuto e, dall'altro, darebbe sicurezza all'allievo straniero in quanto questi si vedrebbe riconosciuta, nientedimeno, la cultura di origine.

Ciò equivale, spesso, ad attivare – contro ogni intenzione – nient'altro che una procedura per il "riconoscimento simbolico da parte del gruppo culturale dominante dell'esistenza di culture diverse minoritarie".<sup>12</sup>

E le conseguenze sono immaginabili. Non si possono chiamare gli insegnanti ad impegnarsi nell'educazione interculturale, senza creare le condizioni di esercizio di questa nuova responsabilità.

Se l'educazione interculturale è la risposta in termini formativi ai problemi posti dall'avvento di "un mondo delle interdipendenze", di cui un aspetto rilevante consiste nel fatto che quote di popolazione si spostano dai loro paesi per insediarsi in altri, essa richiede per poter essere realizzata profonde trasformazioni dell'asse educativo della scuola, dei suoi curricula e un'integrazione e rielaborazione dei suoi fini educativi. E ciò, lo si è detto, non sarà possibile, se non vi saranno conseguenti determinazioni da parte dei poteri pubblici.

E' stato autorevolmente proposto un possibile curricolo di educazione interculturale. Esso dovrebbe comprendere:

- informazioni antropologiche di base sugli attori in compresenza, sui contenuti delle culture, sulla struttura delle culture;
- informazioni delle scienze umane sugli atteggiamenti negativi nei confronti degli altri;
- informazioni sui problemi oggettivi, fattori di tensione fra gli autoctoni e gli stranieri, sulle tensioni create da abitudini diverse, sui conflitti giuridici o di interesse, sull'antagonismo di valori fondamentali.<sup>13</sup>

E' evidente, però, che ciò non servirebbe a molto se non venissero più radicalmente modificati i programmi (storia, geografia, ecc.). Si dovrebbero rivedere i curricula in modo da correggere il loro orientamento monoculturale.

In una fase come quella attuale, nella quale la scuola italiana è investita da importanti innovazioni, è doveroso richiamare, su questi temi, l'attenzione di quanti - legislatori, pedagogisti, insegnanti - sono all'opera per riformare l'impianto disciplinare, didattico e organizzativo della nostra scuola.

---

<sup>1</sup> Cfr. Caritas, *Immigrazione. Dossier statistico 2002*, Anterem, Roma 2002, p. 25.

<sup>2</sup> E. Balducci, *L'uomo planetario*, Edizioni Cultura della Pace, Firenze 1994, p. 12.

<sup>3</sup> Cfr. T. Ben Jelloun, *L'estrema solitudine*, Bompiani, Milano 1999 e Id., *Ospitalità francese*, Theoria, Roma-Napoli 1992.

<sup>4</sup> Cfr di C. Bianco, "Immigrazione ed etnicismo" in *Studi Emigrazione*, n. 37, 1975, pp. 97-108; ed "Etnicismo e culturologia. L'identità culturale dei gruppi regionali e immigrati", in *La critica sociologica*, n. 54, 1980, pp. 125-136.

<sup>5</sup> *Cinque domande a Luca Jahier*, in "Cem-Mondialità", n.10, novembre 1996.

<sup>6</sup> CM n. 22, 28 aprile 1992, Pronuncia del Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione sulla *Educazione interculturale nella scuola* del 23 aprile 1992.

---

7 Cfr K. Homuth, "Politica della differenza: la società multiculturale come programma di una egemonia postfordiana", in M.I. Macioti (a cura di), *Per una società multiculturale*, Liguori, Napoli 1991, pp. 49-56.

<sup>8</sup> K. Lewin, *I conflitti sociali. Saggi di dinamica di gruppo*, FrancoAngeli, Milano 1980, p. 261.

<sup>9</sup> Cfr F. Susi, *I bisogni culturali e formativi degli immigrati stranieri. La ricerca-azione come metodologia educativa*, FrancoAngeli, Milano 1991.

<sup>10</sup> Cfr J. P. Sartre, *L'antisemitismo*, Comunità, Milano 1960.

<sup>11</sup> P. Ingraio, *Società multi-etnica e formazione culturale*, in B. Vertecchi (a cura di), *Una scuola per tutta la vita*, La Nuova Italia, Firenze 1991.

<sup>12</sup> Cfr N. Bottani, *L'enigma scolastico dei figli di emigranti*, comunicazione ad un Convegno, s.n.t., p. 4.

<sup>13</sup> Cfr. C. Camilleri, "Le condizioni di base dell'interculturale", in E. Damiano (a cura di), *Verso una società interculturale*, Quaderni CELIM, Bergamo 1992, pp. 23-24.

**Francesco Susi**, attualmente preside della Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi Roma Tre, è professore ordinario di Storia della scuola e delle istituzioni educative e di Pedagogia interculturale. Presso la stessa Università dirige il Corso di Perfezionamento a distanza in "Educazione interculturale" e coordina le attività del CREIFOS (Centro di ricerca sull'educazione interculturale e sulla formazione allo sviluppo). I suoi interessi vertono sui temi dell'educazione degli adulti, della formazione nelle organizzazioni e dell'educazione interculturale. E' autore di numerose pubblicazioni tra cui: *La domanda assente*, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1989; *I bisogni formativi e culturali degli immigrati stranieri*, Angeli, Milano 1991<sup>2</sup>; *La formazione nell'organizzazione*, Anicia, Roma 1994; *L'interculturalità possibile*, Anicia, Roma 1995; *L'educazione interculturale fra teoria e prassi*, Università degli Studi Roma Tre, Roma 1998; (a cura di), *Come si è stretto il mondo. L'educazione interculturale in Italia e in Europa: teorie, esperienze e strumenti*, Armando, Roma 1999; (a cura di), *Il leader educativo. Le logiche dell'autonomia e l'apporto del dirigente scolastico*, Armando, Roma 2000.