

## **MULTICULTURALITÀ, CITTADINANZA ED EDUCAZIONE INTERCULTURALE. UNO SGUARDO ALLE INDICAZIONI PRESENTI IN RECENTI DOCUMENTI IN MATERIA.**

di Giuseppe Milan

Professore Ordinario di Pedagogia Generale, Facoltà di Scienze  
della Formazione, Università di Padova

Il lavoro pedagogico nelle prospettive dell'interculturalità è complesso, delicato e implica alleanze politico-culturali non sempre disponibili. Uno dei possibili rischi è quello di sottovalutare l'importanza di documenti che, a livello nazionale e internazionale, affrontano l'argomento e offrono indicazioni significative. Questo contributo vuole essere un tentativo di contrastare tale tendenza, prendendo in esame tre documenti recenti, emanati nell'arco di pochi mesi e, a dire il vero, vittime di quell'oscuramento cui accennavo.

Il primo in ordine temporale, presentato alla fine del 2007 dal nostro *Ministero della Pubblica Istruzione*, poco prima della caduta del Governo Prodi, è *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, frutto del lavoro dell'*Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*.

Gli altri due sono di carattere internazionale: il *Libro Bianco sul dialogo interculturale*, lanciato a Strasburgo il 7 maggio 2008 dai Ministri degli Affari Esteri del *Consiglio dell'Europa* (47 Paesi membri), intitolato *Vivere insieme in pari dignità* e il *Libro Verde-Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei*, presentato a Bruxelles il 3 luglio 2008 dalla *Commissione delle Comunità Europee (Unione europea)*, 27 Paesi membri).

Fatte salve alcune differenze relative ai contesti di riferimento e all'angolazione con la quale viene affrontata la tematica della migrazione, i tre documenti concordano su varie linee interpretative, rispetto all'analisi della migrazione e delle sue conseguenze, alle finalità da perseguire, alle strategie culturali e pedagogico-didattiche da attuare negli ambiti scolastici.

Queste pagine passeranno in rassegna tali linee, confrontando alcune parti di questi documenti, con la speranza che anche da

questa semplice operazione emerge la necessità che nel nostro Paese la sfida dell'educazione interculturale venga affrontata con la necessaria chiarezza di impostazione progettuale, di decisione attuativa e di fedeltà alla dimensione valoriale implicata proprio dall'interculturalità.

### **1. La diversificazione culturale: questione prioritaria.**

Il *Libro Bianco* inizia affermando che il processo di diversificazione culturale è una “questione prioritaria in Europa”, radicata nella storia del nostro continente, ma che da alcuni anni ha subito un'accelerazione fortissima.

La globalizzazione ha amplificato l'intensità di queste trasformazioni, comprimendo “lo spazio e il tempo a un livello senza precedenti”. I sistemi culturali nazionali hanno dimostrato una crescita progressiva di permeabilità e reciproca contaminazione in seguito allo “sviluppo dei trasporti e del turismo” e alle rivoluzioni nel campo delle telecomunicazioni e dei mezzi di informazione, specialmente per la diffusione di nuovi ed efficacissimi servizi di comunicazione come Internet.

In questa situazione si manifestano alcuni rischi connessi alla difficoltà di rapportarsi all'alterità. Il *LB* ne enumera alcuni:

1. lo sviluppo di un'immagine stereotipata dell'altro, di un clima di intolleranza e discriminazione;
2. la tentazione di “rinchiudersi nella tranquillità apparentemente rassicurante di una comunità esclusiva”, che conduce ad “una sicurezza illusoria”, ad un “conformismo soffocante”;
3. la mancanza di apertura agli altri, che può generare catastrofi umane, come insegna la storia del nostro continente.
4. la presenza in numerose società europee di gruppi che predicano l'“odio” dell'altro, dello “straniero” o di alcune identità religiose (*LB*, 3.4.4).

Il testo individua inoltre, criticandole, due tipologie “politiche” di risposta alla diversità culturale:

- l' *assimilazionismo*: conformazione al modello di vita prevalente, approccio spesso dominante in passato e visto come base per la socializzazione delle generazioni future;
- il *comunitarismo*: la cultura dell'altro viene (almeno esplicitamente) riconosciuta, rispettata nella sua diversità, ma nel contempo viene “recintata”, ghettizzata, conservata

in appositi “contenitori sociali” come cultura “separata” e “non comunicante”. Nel *LB* si sostiene che “il comunitarismo è ormai considerato da molti come la causa che ha favorito la segregazione delle comunità e la reciproca incomprensione, e che ha contribuito all’indebolimento dei diritti delle persone (in particolare, quelli delle donne) nell’ambito delle minoranze, percepite come attori collettivi”.

C’è evidente coerenza di vedute, nei tre documenti analizzati, nella critica agli “approcci tradizionali di gestione della diversità culturale”, ritenuti non più adatti alle società costituite da diversità senza precedenti e in costante evoluzione (LB,2.2).

Analizzando più direttamente la realtà scolastica, il *Libro Verde* (LV) evidenzia che l’immigrazione proveniente da paesi terzi e la forte migrazione interna seguita ai due ultimi allargamenti hanno fatto sì che “le scuole di alcuni paesi dell’UE abbiano visto un aumento improvviso e significativo del numero di bambini provenienti da famiglie migranti”.

Vengono citati al riguardo alcuni risultati dello studio *PISA* del 2006 (*Programme for International Student Assessment*, coordinato dall’OCSE, con lo scopo di misurare ogni tre anni, a livello mondiale, il rendimento scolastico degli studenti di 15 anni): si rileva, tra l’altro, che gli alunni nati all’estero o i cui genitori sono nati all’estero rappresentano almeno il 10% della popolazione scolastica di 15 anni (LV, 3).

Sempre il *Libro Verde* mette in evidenza la seguente serie di conseguenze – vissute dai migranti e dalle loro famiglie - e le loro possibili ripercussioni sul piano educativo:

1. la perdita di valore delle conoscenze pregresse, riguardanti soprattutto la loro lingua madre ma anche il funzionamento delle istituzioni e dei sistemi educativi e scolastici;
2. la difficoltà di padroneggiare la lingua d’insegnamento, condizione imprescindibile del successo scolastico;
3. il livello di istruzione e di potere decisionale delle donne, spesso figlie di sistemi culturali che rivestono poche aspettative nei loro riguardi;
4. la precaria situazione socioeconomica della comunità migrante;
5. la forte tendenza alla segregazione presente in alcuni contesti: “gli allievi figli di migranti sono spesso concentrati

in scuole che sono di fatto isolate”: un fenomeno stigmatizzato anche da *La via italiana per la scuola interculturale* quando ammette che oggi è necessario “fare i conti con i fenomeni di concentrazione/segregazione che si stanno verificando in vari contesti e livelli di scuola e con la richiesta di scuole differenziate da parte delle famiglie” (V.IT, par. *Scuola comune*).

6. i non rari “sistemi di raggruppamento o di orientamento (*tracking*) degli alunni secondo le loro attitudini”, che orientano quote elevate di figli d'immigrati verso corsi di studio meno impegnativi.

Alcune conseguenze-sintesi sul piano scolastico sono le seguenti:

1. molti figli di migranti soffrono di handicap scolastico;
2. gli alunni migranti risultano spesso meno scolarizzati;
3. riguardo alla scuola secondaria, gli alunni migranti sono sovrarappresentati negli istituti professionali;
4. l'abbandono scolastico è più frequente tra gli alunni migranti;
5. le differenze di risultati si aggravano dagli alunni immigrati di prima generazione a quelli di seconda generazione;
6. la bassa qualità del livello d'istruzione rischia di incrementare l'esclusione sociale.

Alcuni dei rischi suddetti vengono evidenziati anche da *La via italiana per la scuola interculturale* (V.IT):

1. una “concezione *culturalista*” che irrigidisce l'appartenenza etnica, stigmatizzando comportamenti e scelte;
2. l'oggettivizzazione, la decontestualizzazione, la folklorizzazione delle culture;
3. la creazione di “gabbie etnico/etno culturali” attraverso forme di segregazione;
4. i pregiudizi e gli stereotipi, che rappresentano gli altri nella forma di cliché ripetitivi;
5. le forme di etnocentrismo – in sintesi, la costruzione dell'altro come nemico – che possono provocare xenofobia e razzismo, specialmente nelle forme dell'antisemitismo, dell'islamofobia, dell'antiziganismo.

## 2. ~~L~~alternativa interculturale e i suoi principi

La consapevolezza che la diversificazione culturale mette alla prova e può indurre a reazioni inadeguate non deve far dimenticare che essa è una risorsa grandissima, che va riconosciuta e valorizzata.

I tre documenti lo ribadiscono più volte:

1. “La diversità non contribuisce solamente alla vitalità culturale, ma può anche favorire il miglioramento delle prestazioni sociali ed economiche” (LB, 2.2)
2. “I periodi pacifici e produttivi della storia europea sono sempre stati caratterizzati da una forte volontà di comunicare con i nostri vicini e di cooperare al di là delle frontiere” (LB, 2.4)
3. “L’immigrazione può essere un elemento che arricchisce l’esperienza educativa di tutti: la diversità linguistica e culturale può costituire una preziosa risorsa” (LV, 4).
4. “Il contatto con altri punti di vista e con altre prospettive può arricchire tanto gli alunni come gli Insegnanti” (LV, 20).

La prospettiva dell’intercultura viene perciò considerata ineluttabile e imprescindibile, sia come risposta all’odierna sfida delle diversità culturali, sia come dimensione strettamente connessa alla visione antropologica che definisce l’essere umano come relazione aperta, dialogo, socialità disponibile alle contaminazioni delle diversità.

I tre documenti si rifanno ad alcuni principi e valori fondamentali, nella convinzione che è oggi necessario “imparare e insegnare le competenze interculturali”, che “l’apprendimento e l’insegnamento delle competenze interculturali sono essenziali per la cultura democratica e la coesione sociale” e che bisogna “elaborare e attuare programmi di insegnamento e ordini di studi a tutti i livelli del sistema educativo, compresa la formazione degli insegnanti e i programmi educativi per adulti” (LB, 5.3).

Il *Libro Bianco* accenna alle idee da assumere nel processo educativo come “pietre angolari”: il rispetto dei diritti umani, l’uguaglianza, la parità tra uomini e donne, la promozione della democrazia, la tolleranza e la comprensione, il pluralismo, la pace, il dialogo, l’educazione e la solidarietà, la dimensione della “cittadinanza” che, “nel senso più ampio del termine, indica un diritto e anche una responsabilità di partecipazione, insieme agli altri, alla vita sociale ed economica e agli affari pubblici” (LB, 3.5; 3.4.2; 4.1.1; 4.2). Ed è il “dialogo

interculturale” – come suggerisce il titolo del documento – la via per far sì che questi ideali e valori non restino sulla carta ma siano realmente attuati. Esso, strettamente funzionale alla coesione sociale, è “uno scambio di vedute aperto, rispettoso e fondato sulla reciproca comprensione, fra individui e gruppi che hanno origini e un patrimonio etnico, culturale, religioso e linguistico differenti” e va di pari passo con la pratica dell’ “integrazione”: è un “processo a doppio senso”, fatto di reciprocità, di attitudine alla convivenza costruttiva, che consente di gestire la *pluriappartenenza culturale* e di trovare un *nuovo equilibrio identitario*, aprendo l’identità ad ulteriori dimensioni senza negare le proprie radici.

Il *Libro Verde* pone come fondamento il “reciproco rispetto”, ma insiste anche sul “rispetto dei valori e dei diritti fondamentali della società del paese ospitante” (LV, 29).

*La via italiana per la scuola interculturale*, riferendosi anche alla normativa e alla prassi attuate negli anni dal nostro Paese, individua quattro *principi generali*: l’ *universalismo*, la *scuola comune*, la *centralità della persona* e la *relazione* e l’ *interculturalità*.

1. L’ *universalismo* impone l’ “assunzione di criteri universalistici nel riconoscimento dei diritti del minore”. Si fonda sul rispetto dei principi esposti dalla *Convenzione internazionale dei diritti dell’infanzia* (ONU 1989) e sulla tradizione della scuola italiana, che fin dagli anni ’70 ha inteso escludere qualsiasi tipo di discriminazione e aprirsi alle varie forme di diversità.

La scuola italiana, pertanto, ritiene irrinunciabili i seguenti punti-fermi:

- l’istruzione è un *diritto di ogni bambino*: un bambino privo della cittadinanza italiana è portatore di diritti non solo come *figlio* ma anche come *individuo in sé*, “indipendentemente dalla posizione dei genitori e anche indipendentemente dalla presenza dei genitori sul nostro territorio”;
  - gli adulti hanno il dovere di rispettare e tutelare l’istruzione scolastica;
  - a tutti devono essere offerte *pari opportunità* in termini di istruzione scolastica.
2. Il secondo principio generale, sulla *scuola comune*, evidenzia l’importante scelta specifica del nostro Paese: “fin

da subito a inserire gli alunni di cittadinanza non italiana nella scuola comune, all'interno delle normali classi scolastiche ed evitando la costruzione di luoghi di apprendimento separati". Questa opzione che non nega la possibilità, "per brevi periodi e per specifici apprendimenti" (ad es., lo studio della lingua italiana), di attuare esperienze didattiche che prevedano la "divisione in gruppi".

3. Il terzo principio (*centralità della persona in relazione*) si fonda sul rispetto della persona umana, sul riconoscimento del suo carattere relazionale e della sua "unicità biografica e relazionale";
4. Il quarto principio (*intercultura*) si fonda sulla necessità di promuovere "il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano".

### **3. Strategie e azioni per l'intercultura**

*La via italiana per la scuola interculturale*, nella parte dedicata più direttamente alle implicazioni metodologiche, indica tre *macro-aree* (*Azioni per l'integrazione*, che vedono come destinatari gli alunni di cittadinanza non italiana e le loro famiglie; *Azioni per l'interazione interculturale*, per tutti gli attori che operano sulla scena educativa; *gli attori e le risorse*, con particolare attenzione alla formazione dei dirigenti, degli insegnanti e alle relazioni istituzionali) alle quali si possono riferire *dieci linee di azione* coerenti con i principi enunciati.

La sintesi espressa in questa parte del documento ci sembra particolarmente significativa e ben riuscita, per questo presentiamo in successione queste *linee* accostando di volta in volta, ove ci sembri necessario, le corrispondenti indicazioni tratte dai due testi internazionali.

#### *Pratiche di accoglienza e di inserimento nella scuola.*

I bambini di origine straniera possono essere iscritti nelle scuole italiane di ogni ordine e grado, con le stesse modalità richieste per i minori italiani. L'iscrizione è di norma alla classe corrispondente all'età anagrafica, salvo diversa decisione del collegio dei docenti attentamente valutata tenendo conto soprattutto del livello di preparazione raggiunto nel pregresso percorso scolastico. Il collegio dei docenti è anche tenuto a

stabilire criteri per la ripartizione degli alunni stranieri nelle classi, evitando la formazione di classi “in cui risulti predominante la loro presenza ai fini di una migliore integrazione e di una maggiore efficacia didattica per tutti”. Si suggerisce che nelle scuole operi uno specifico gruppo di lavoro per l’accoglienza e che sia definito un “protocollo di accoglienza” con l’indicazione chiara delle procedure condivise. Anche nel *Libro Verde* si sottolinea la necessità che le scuole e i servizi si impegnino ad una razionale ripartizione degli alunni immigrati per “evitare i fenomeni di concentrazione”. Si suggerisce di mettere in atto iniziative mirate a “rendere più attraenti le scuole con una forte popolazione di allievi provenienti da ambienti svantaggiati” e si porta l’incoraggiante esempio delle *scuole calamita (magnet schools)*, che da quasi trent’anni in certe zone degli Stati Uniti (e più recentemente, in alcune sperimentazioni anche in Europa) propongono una didattica aperta a “materie e attività interessanti e rare” per attirare famiglie e alunni delle classi medie (LV, 29).

#### *Italiano seconda lingua.*

Dopo aver affermato che l’apprendimento della lingua italiana è condizione di base per la comprensione reciproca, vengono dettagliatamente indicati gli obiettivi delle due fasi (organizzativa e glottodidattica) dell’azione complessiva (secondo una metodologia sperimentata in Italia soprattutto per merito dell’attività formativa per insegnanti elaborata dal gruppo guidato da Paolo Balboni).

Nel *Libro Verde* si afferma che “tutti gli Stati membri considerano l’acquisizione della lingua del paese ospitante un elemento fondamentale dell’integrazione e tutti hanno adottato misure specifiche in merito” (LV, 29).

#### *Plurilinguismo, un’opportunità per tutti.*

Si ritiene necessario un allargamento delle lingue straniere tradizionalmente insegnate nelle nostre scuole, includendo anche le lingue parlate dalle collettività più consistenti nelle varie aree del Paese e confidando nell’organizzazione a rete delle scuole per facilitare la costituzione di gruppi di apprendimento numerosi. Si riconosce inoltre come diritto dell’uomo e strumento di crescita cognitiva il mantenimento della lingua



d'origine, il cui insegnamento può essere organizzato insieme a gruppi e associazioni italiani e stranieri.

Il *Libro Bianco* afferma che “L'apprendimento delle lingue aiuta gli allievi a non crearsi un'immagine stereotipata della diversità, a sviluppare la loro curiosità e l'apertura verso gli altri, a scoprire nuove culture, giungendo così a capire quanto arricchenti siano gli scambi con persone aventi identità sociale e cultura diverse” (LB, 4.3.1), mentre il *Libro Verde* asserisce che “un'ottima conoscenza della lingua d'origine è importante per il capitale culturale e l'autostima dei figli di migranti e può costituire un vantaggio decisivo per la loro futura impiegabilità” e che ogni Stato membro “favorisce l'insegnamento della lingua materna e della cultura del paese d'origine, in coordinamento con l'insegnamento normale e in cooperazione con lo Stato membro d'origine” (LV, 7 e 29).

#### *Relazione con le famiglie straniere e orientamento.*

Si mette in evidenza l'importanza del rapporto collaborativo con le famiglie di origine immigrata e si focalizza l'attenzione sulla necessità della scelta consapevole della scuola da parte dei genitori e sul loro coinvolgimento consapevole nel momento dell'accoglienza, che riguarda la famiglia stessa. Infatti, “accogliere la famiglia e accompagnarla intelligentemente nel difficile ‘viaggio’ cui è sottoposta, aiutandola nella graduale dinamica integrazione nel nuovo contesto, è indubbiamente uno dei compiti più complessi della scuola aperta all'interculturalità”. Si auspica inoltre, anche per l'azione dei mediatori linguistico-culturali, l'attiva *partecipazione* delle famiglie immigrate alle iniziative della scuola, alla conoscenza e condivisione del progetto pedagogico, ad un'alleanza pedagogica che valorizzi le specificità educative.

Su questa tematica il *Libro Bianco*, dopo aver asserito che “i genitori e l'insieme dell'ambiente familiare svolgono un ruolo importante contribuendo a preparare i giovani a vivere in una società con forte diversità culturale”, segnala la necessità di promuovere “programmi educativi per gli adulti e le famiglie, dedicati alla diversità culturale”, proprio per imprimere nei genitori stessi la capacità “di fare evolvere le mentalità e le idee” (LB, 4.3.6).

*Relazioni a scuola e nel tempo extrascolastico.*

La classe viene intesa come ambito interculturale, luogo di scambio con l'esterno, di comunicazione e cooperazione, spazio di costruzione identitaria di tutti gli alunni, specialmente di quelli immigrati. L'insegnante, capace in primo luogo di mettere in atto l' "effetto-specchio", cioè di costruttiva autocritica riguardo ai propri stereotipi e pregiudizi, sarà strumento fondamentale dell'ascolto, del dialogo e della comprensione. In tal senso, il documento assume esplicitamente una concezione *personalista* della cultura (vs. *culturalista*), che si accosta alle persone nel massimo rispetto dell'unicità e irripetibilità con cui ciascuno vive gli aspetti identitari, la propria appartenenza culturale, il proprio percorso migratorio.

*Interventi sulle discriminazioni e sui pregiudizi.*

L' "educazione alla diversità" dovrebbe "ampliare il campo cognitivo", promuovendo la capacità di decentramento e di comprensione critica e autocritica dei diversi punti di vista. Ma occorre anche, forse ancor più decisamente, "agire anche sul piano affettivo e relazionale", attraverso il contatto, la cooperazione, l'attuazioni di convergenze che valorizzino ciò che unisce. Il necessario lavoro educativo contro la visione dell'altro come nemico e per una costruttiva prospettiva interculturale dovrà elaborare coerenti "strategie contro il razzismo, antisemitismo, islamofobia, antiziganismo, all'interno di un quadro globale di incontro tra persone di culture diverse".

*Prospettive interculturali nei saperi e nelle competenze.*

L'approccio interculturale non può che essere "trasversale e interdisciplinare" nella prospettiva di un'educazione alla cittadinanza capace di ridefinire i saperi, facendoli uscire da visioni e pratiche didattiche chiuse, aiutandoli ad assumere gli sconfinamenti implicati dalla dimensione interculturale. "Storia, geografia, letteratura, matematica, scienze, arte, musica, nuovi linguaggi comunicativi e altri campi del sapere" possono diventare strumenti di formazione alla diversità, attraverso nuovi accostamenti non soltanto a diversi contenuti, ma anche ad ulteriori visioni e modi di pensare.

*Reti tra istituzioni scolastiche, società civile e territorio.*

Vengono indicate tre necessità:

1. portare a sistema la conoscenza delle buone pratiche, attraverso la costruzione di “reti di scuole”, la collaborazione interistituzionale, il coinvolgimento di associazioni, comunità di migranti, famiglie, mediatori culturali;
2. prevenire la concentrazione di alunni di origine migrante in determinate scuole;
3. essere consapevoli che l’integrazione scolastica è soltanto un aspetto dell’integrazione: città e comunità interculturali impongono la strettissima alleanza scuola-territorio “per far sì che i luoghi comuni diventino davvero luoghi di tutti”.

Su quest’ultimo punto è interessante l’ampio passaggio dedicato dal *Libro Bianco* all’importanza di costruire la *città interculturale* creando ambienti di dialogo aperti a tutti (LB, 4.4).

#### *Il ruolo dei dirigenti scolastici.*

La complessa realtà connessa alla diversità culturale necessita dell’azione, in ambito pedagogico-didattico, di una *leadership* preparata e autorevole, specificatamente formata, capace di promuovere un *ethos* dell’apertura e della *responsabilità* rispetto alle nuove prospettive della cittadinanza e dell’intercultura.

La “questione della leadership” deve occupare “un posto importante” nelle attività formative degli Stati membri, anche secondo il *Libro Verde* (LV, 29).

#### *Il ruolo dei docenti e del personale non docente.*

La formazione interculturale postula un rinnovamento radicale dell’insegnamento e del ruolo degli insegnanti, chiamati ad interpretare l’intero contesto scolastico nell’ottica della differenza, a “*gestire le grandi questioni etiche inerenti all’intercultura*”.

Soprattutto per la *formazione iniziale* “va promossa la presenza di insegnamenti di *Pedagogia interculturale* nelle Facoltà Universitarie, in particolare nei corsi di Scienze della Formazione Primaria e nelle Scuole di Specializzazione per l’insegnamento”.

Per la trasversalità della realtà interculturale, si insiste anche sulla necessità di una specifica *formazione degli operatori scolastici amministrativi, tecnici ed ausiliari*.

Particolare attenzione viene dedicata all'argomento dal *Libro Bianco*, che ritiene essenziale il ruolo degli educatori “nel preparare le generazioni future al dialogo”. Essi “possono diventare modello di ispirazione attraverso la testimonianza del proprio impegno e mettendo in pratica, con gli allievi, ciò che insegnano”. Anche questo documento insiste sul fatto che “i programmi di formazione degli insegnanti dovrebbero prevedere strategie pedagogiche e metodi di lavoro che li preparino a gestire le nuove situazioni determinate dalla diversità” (LB, 4.3.5).

#### **4. Conclusione.**

Quanto riportato nelle pagine precedenti è una conferma più che evidente che esiste una larga intesa, in ambito europeo, sui principi e su molte linee di azione che stanno alla base del lavoro educativo nella prospettiva interculturale.

Quando, come nei documenti considerati, si guarda oggettivamente e senza preclusioni alla complessa vicinanza delle diversità culturali connessa ai crescenti fenomeni migratori, la riflessione induce a prendere atto che proprio la via dell'intercultura – con tutte le sue implicazioni – si configura ormai come scelta obbligatoria, da condividere senza esitazioni. Di fronte a questa chiara impostazione, alcune ipotesi stravaganti avanzate di tanto in tanto anche nel nostro Paese dimostrano evidente fragilità teorica ed effettiva impraticabilità, a meno di non voler imboccare percorsi anacronistici, grettamente cristallizzati in una improbabile difesa di aspetti puramente localistici e, comunque, del tutto controproducenti.

#### **Bibliografia**

(Oltre ai *Documenti* presentati, si segnalano i seguenti testi)

- Bauman Z. (2004), *Amore liquido*, Bari, Laterza.  
Buber M. (1993), *Il principio dialogico e altri saggi*, Milano, San Paolo  
Derrida J. (2000), *Sull'ospitalità*, Milano, Baldini & Castaldi.  
Freire P. (2002), *La pedagogia degli oppressi*, Torino, EGA.  
Geertz C. (1999), *Mondo globale, mondi locali*, Bologna, Il Mulino.

- Macchietti S.S. (a cura di) (1999), *Lineamenti di Pedagogia Interculturale*, in *Studium Educationis* (n° monogr.), 4.
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Milano, Raffaello Cortina.
- Milan G. (2002), *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*, Roma, Città Nuova.
- Milan G. (2002), *La dimensione "tra" fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Padova, Cleup.
- Milan G. (2007), *Comprendere e costruire l'interculturalità*, Lecce, Pensa Multimedia.
- Santelli Beccegato L. e Pertichino M. (2000), *Educazione matematica e interculturalità*, Bari, Levante.
- Santerini M. (2003), *Intercultura*, Brescia, La Scuola.