

L'interculturalismo: dall'idea alla pratica didattica¹⁾

Riflessioni dopo un convegno

Premessa

Si è svolto lo scorso autunno (13, 14, 15, 16 novembre 1985) a Le Kleebach (Munster) in Alsazia, un convegno – organizzato dal *Centro Pedagogico-Didattico per la Svizzera*²⁾ con il contributo del Consiglio d'Europa e della Confederazione Elvetica – sul tema dell'educazione interculturale.

Il convegno era l'atto conclusivo di un'iniziativa, promossa dal Centro Pedagogico-Didattico, che prevedeva anche un concorso didattico³⁾, indetto fra tutti i docenti svizzeri e stranieri operanti su territorio svizzero, che si proponeva di raccogliere materiali, proposte, progetti, relativi a pratiche di pedagogia interculturale.

I numerosi partecipanti al concorso didattico si sono incontrati durante il convegno, hanno potuto confrontare le loro esperienze presentandole ai colleghi, ai ricercatori, agli esperti, nel corso dei lavori di gruppo.

I vari gruppi di lavoro comprendevano quattro settori d'interesse: scuola materna, scuola elementare, scuola media e formazione dei formatori; essi erano animati da esperti del Consiglio d'Europa e da ricercatori o studiosi delle problematiche dell'interculturalismo.

Una delle quattro giornate del convegno si è tenuta a Strasburgo, presso la sede del Consiglio d'Europa, dove i partecipanti hanno avuto l'occasione di seguire un ciclo di interessanti conferenze su vari temi: «Radici socio-economiche della xenofobia e del razzismo»⁴⁾, «Politiche d'immigrazione e di emigrazione»⁵⁾, «Politiche educative e culturali»⁶⁾, «Interculturalismo e sviluppo dell'identità personale»⁷⁾, «Plurilinguismo»⁸⁾, «Le Conseil de L'Europe et l'interculturel»⁹⁾. I vari argomenti presentati dai relatori, venivano poi dibattuti, secondo la modalità della tavola rotonda, dai partecipanti.

* * *

Con il presente articolo intendiamo illustrare alcuni concetti emersi durante il congresso, integrandoli con dei riferimenti tratti dai documenti proposti dal Consiglio d'Europa e con alcune nostre riflessioni.

Non abbiamo la pretesa di riassumere i contributi emersi dai diversi gruppi di lavoro, pensiamo di riuscire ad esporre, in parte e soggettivamente, le idee e le proposte scaturite dal gruppo di lavoro al quale abbiamo partecipato e che si occupava della scuola elementare.

Il problema dell'educazione interculturale

Le forti emigrazioni del dopoguerra in Europa¹⁰⁾ e la conseguente scolarizzazione dei figli di lavoratori stranieri (sia della prima che della seconda generazione¹¹⁾, hanno messo in evidenza le difficoltà del sistema scolastico nel trovare adeguate soluzioni ai problemi educativi dei figli degli emigrati.

Oltre ai movimenti migratori internazionali, si sono moltiplicati i movimenti di popolazione all'interno dei diversi paesi e si sono

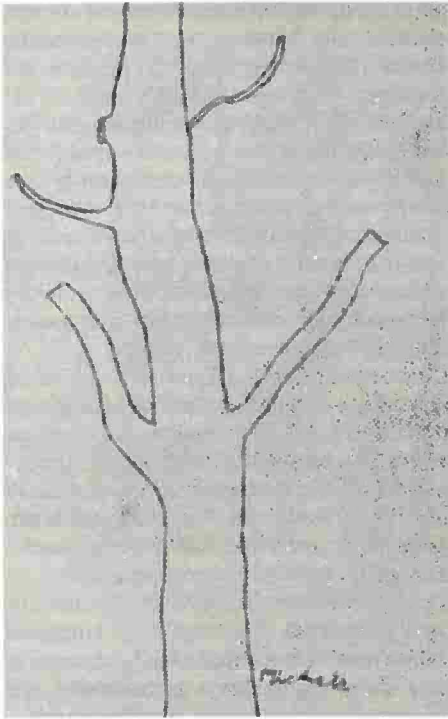
verificati dei rapidi cambiamenti nei «quadri sociali» (vita familiare, vita professionale, vita di villaggio, ecc...); in un rapporto del Consiglio d'Europa LITHMAN parla di «*éclatement des cadres de la vie sociale*»¹²⁾. La scuola, organizzata essenzialmente per una popolazione definita «omogenea» (ma che in realtà omogenea non è mai stata) si è dovuta confrontare in modo massiccio con una popolazione scolastica non più diversa unicamente per classe sociale o livello socio-culturale, ma anche per nazionalità, regione, lingua e cultura.

L'impossibilità della scuola di tener conto delle molte diversità con le quali essa veniva confrontata, si è drammaticamente rivelata con la relegazione in filiali «speciali» (classi parallele, classi speciali) di un alto numero di allievi figli di emigrati¹³⁾ e, più in generale, nell'alta percentuale di insuccessi scolastici riscontrata tra i figli di operai stranieri.

Dalla constatazione, confortata da rassicuranti statistiche, che i figli degli emigranti «sono meno bravi» degli allievi autoctoni (e cioè dalla segregazione istituzionale) alle forme più o meno velate di settarismo e di razzismo, il passo, per i membri delle co-

Emilio Rissone – «Scolari», carboncino.





munità autoctone, è stato, spesso, molto breve.

È in seguito alla graduale presa di coscienza di questa realtà (inadeguatezza dell'offerta educativa, svalorizzazione e stigmatizzazione degli allievi di provenienza e cultura diversa) che, in vari paesi d'Europa, si sta sviluppando nelle scuole, sotto l'influenza delle associazioni di insegnanti stranieri di lingua e cultura e grazie alle iniziative e ai progetti del Consiglio d'Europa¹⁴⁾, l'opzione interculturale.

Gli approcci sociologici e pedagogici.

Per ovviare a questa situazione discriminante, ingiusta, si sono sviluppati, in campo sociologico e pedagogico sia gli approcci basati sulla nozione di «*deprivazione culturale e linguistica*»¹⁵⁾ che quelli di tipo *compensatorio*¹⁶⁾ basati sulla nozione di *svantaggio*, di ritardo da colmare.

L'emigrante o suo figlio a scuola (ma lo stesso discorso vale per gli individui appartenenti ad altri gruppi minoritari all'interno del paese), è colui che deve essere «*educato*» perché «*povero*», «*incivile*», colui che deve essere «*corretto*» perché non parla bene o perché non si comporta «*come noi*»; è colui che «*non sa*» o «*sa poco*» e quindi, quale persona «*incompleta*», deve essere riempito del nostro sapere, travestito delle nostre maniere, (s)-formato alla nostra lingua e ai nostri linguaggi. Il discorso diventa *discorso di potere* fra paese ospitante e ospiti, fra gruppi maggioritari e minoranze, fra lingua del posto e lingua d'origine, fra cultura della maggioranza e cultura d'origine o sotto-cultura¹⁷⁾, fra sotto-cultura scolastica e sotto-cultura operaia, fra potere economico-politico e minoranze senza diritto di voto. Il modello sociologico implicito è quello dell'*assimilazione* e non ancora quello dell'*inte-*

grazione. Il movimento è ancora unicamente unidirezionale: è il tutto che assorbe la parte, è il più che tollera il meno, è l'«*inferiore*» che è assorbito dal «*superiore*». Siamo in pieno *etnocentrismo* culturale.

L'approccio linguistico

In campo linguistico il problema si è posto e si pone in modo acuto di fronte all'*apprendimento della seconda lingua* da parte dei figli degli operai stranieri o delle minoranze linguistiche all'interno del paese.

È il problema dei rapporti fra lingua materna e acquisizione della seconda lingua; fra la lingua e ciò che essa veicola (valori, simboli, contenuti, affetti).

Ci si chiede quale diritto di esistenza ha la lingua d'origine degli emigranti all'interno della comunità ospitante e in particolare nella scuola. Quando e come la lingua diviene strumento di violenza, di sopraffazione, di dominio, nelle relazioni fra i membri della comunità autoctona ed allogena.

Nella scuola, la lingua materna degli emigranti è stata troppo spesso penalizzata o dimenticata, se non deliberatamente cancellata (in Ticino, evidentemente, questa affermazione non concerne gli allievi italiani). Si pensava, erroneamente, che per apprendere più in fretta la lingua del posto, bisognasse far dimenticare al più presto la lingua materna ai figli degli stranieri, così come si faceva e magari ancora si fa, con i dialetti regionali o il dialetto ticinese.

Si pensava anche, e ci si comportava di conseguenza, che la lingua da apprendere (la seconda o la terza lingua in certi casi) fosse un «*puro oggetto di apprendimento*», un «*contenuto-strumento*» da insegnare e da imparare nel più rapido ed efficace modo possibile. La lingua veniva concepita come «*oggetto scolastico*», veniva impoverita, ridotta, fagocitata dalla sotto-cultura scolastica.

Non ci si chiedeva se l'allievo straniero volesse veramente imparare la nuova lingua e che eventuale prezzo costasse (in termini di sradicamento, sdoppiamento, insicurezza, ecc...), per lui, questa nuova acquisizione. Ci si dimenticava dell'importanza della *motivazione di integrazione* oltre che di quella *strumentale*:

«GARDNER (1979) a fait remarquer que l'acquisition d'une deuxième langue représente bien plus que la simple assimilation d'informations nouvelles. Elle implique l'acquisition d'«*éléments symboliques d'une communauté ethno-linguistique différente*», qui nécessite «*l'imposition d'éléments d'une autre culture dans son propre espace vital culturel*»¹⁸⁾.

Solo in seguito, si è compreso che una buona acquisizione e conoscenza della lingua materna facilita l'apprendimento della seconda lingua:

«(...) la langue maternelle joue un rôle important au cours de l'apprentissage de la L2, non seulement au niveau des processus d'acquisition, mais également comme appui et substitut dans les

premières phases de l'apprentissage. En plus, l'état de développement de la L1 influe sur les processus d'acquisition de la L2. C'est pourquoi, dans le cas des enfants migrants, au lieu de les isoler le plus possible de leur langue maternelle, à leur arrivée, il serait important de la renforcer en cas d'insuffisance pour une meilleure acquisition de la L2.»¹⁹⁾.

Inoltre, ci si è resi conto che la riflessione metalinguistica può essere favorita in modo considerevole dal *bilinguismo*:

«En effet, la connaissance de deux langues permet d'établir des comparaisons. Ces comparaisons peuvent à leur tour conduire l'enfant à mieux saisir le fonctionnement respectif de chaque langue, ainsi que certaines propriétés générales du langage comme faculté humaine. Pratiquement, cela implique toutefois une collaboration étroite entre école suisse et consulaire.»²⁰⁾.

L'interculturalismo

L'interculturalismo non è né una nuova materia scolastica, né un nuovo tipo di contenuti o di attività. Non concerne nemmeno un unico ordine di scuola rispetto agli altri, né unicamente la popolazione emigrante. Si tratta di un principio sociologico, di un'ottica di lavoro, di una diversa messa a fuoco dei problemi e delle attività scolastiche ispirata da un *atteggiamento di decentrazione continua* (da se stessi alla realtà e al vissuto dell'altro) e dal principio della *reciprocità* (io sono solo uno dei poli della relazione, sono codificatore e nello stesso tempo ricettore, lo scambio tra me e l'altro è continuo, circolare, non c'è inizio o fine).

È un atteggiamento che implica l'*abbandono del proprio potere* a favore di una costante ricerca del dialogo con l'interlocutore, con il bambino o l'adulto che si ha di fronte, l'*abbandono delle proprie sicurezze, certezze culturali*. Non può prescindere da una concezione dinamica, viva, in continuo divenire, della propria cultura e della realtà e da un atteggiamento di *apertura* sia a livello individuale che di gruppo.

Più ci difendiamo, più ci irrigidiamo e siamo «*costretti*» a difendere la nostra cultura, la nostra identità, e più ci impoveriamo, ci impermeabilizziamo di fronte agli apporti, agli arricchimenti suggeriti dall'altro. E' nella misura in cui noi «*siamo*» che non dobbiamo necessariamente «*avere*», possedere, accumulare, controllare²¹⁾.

Solo quando noi esistiamo interiormente riusciamo ad aprirci all'altro, a crescere con l'altro e nell'altro e l'altro riesce a crescere, ad aprirsi, ad esistere con noi.

Ciò non significa, però, si cadrebbe nell'errore opposto, rinunciare a ciò che si è, dimenticarsi nell'altro e per l'altro a tal punto da annullare se stessi. Ciò significherebbe rovesciare la situazione e *subire* un'altra forma di potere. Dalla negazione dell'altro, della sua cultura, della sua lingua, si passerebbe all'enfaticizzazione dello straniero, del diverso, della cultura «*povera*», del folklore, della tradizione, cadendo o nel *paternalismo* (che

significa altrettanta mancanza di rispetto, derisione, vezzeggiamento) o nella *negazione di sé* e quindi nel *servilismo*, nella perdita di dignità, di amore per se stessi e per la propria specificità.

L'interculturalismo non può assolutamente prescindere dalla *conoscenza* sempre più approfondita di sé e dell'altro, della propria realtà e di quella dello straniero che più che «strano» è «diverso», come io sono diverso da lui e che benché «diverso» egli è anche molto «simile» a me. Se so decentrarmi, centrarmi non solo su di me o su di lui ma sulla relazione che intercorre fra di noi, posso superare il settarismo, il manicheismo, l'interminabile altalena dei giochi di potere, così come i tranelli del pregiudizio. Infine, ecco come viene definita, in un documento del Consiglio d'Europa²²⁾ l'ottica interculturale:

«La dominante en est la condamnation de toute politique d'*assimilation* des migrants par le pays où ils se sont installés. Le principe en est que le phénomène migratoire met en présence des individus et des groupes présentant des ressemblances et des différences dont aucun n'est a priori supérieur à l'autre, dont aucun ne constitue a priori une menace pour l'autre. De telles rencontres sont fréquemment génératrices de difficultés; mais aucun des problèmes qu'elles soulèvent ne peut trouver de solution unilatérale.

Ansi, l'interculturalisme ne concerne pas que les migrants, et la pédagogie interculturelle ne concerne-t-elle pas que leurs enfants. Il s'agit d'un *choix de société*, difficile, s'inscrivant dans la perspective d'un monde qui, pour survivre, opte pour l'interdépendance. Il va de soi qu'une option d'une telle dimension est appelée a rencontrer fréquemment des obstacles suscités par les intérêts propres, égoïstes, d'individus, de groupes, d'Etats».

La pedagogia interculturale

L'obiettivo generale dell'educazione interculturale è quello di *riconoscere* la specificità delle differenze culturali, *accettarle*, *valorizzarle* e *favorirne lo scambio* fra gli allievi, gli studenti, moltiplicando le occasioni e le situazioni di vera comunicazione nella scuola.

«Il principio educativo iniziale è dunque quello dell'uguaglianza di valore e di dignità delle diverse culture.

L'insegnamento dovrebbe essere concepito in modo tale che ogni bambino senta che la sua cultura è valida tanto quanto quella del paese che l'accoglie²³⁾».

La traduzione pratica di tali principi pone però non pochi problemi. Il bambino, a scuola, è molto spesso costretto a rifiutare determinati elementi della sua cultura (magari anche la sua lingua d'origine), perché egli sente che essi sono un ostacolo alla sua integrazione sociale e a mantenerne altri²⁴⁾.

Egli avverte costantemente le contraddizioni fra la cultura d'origine e la cultura del

paese d'accoglienza. Egli oscilla continuamente fra l'identificazione con il suo passato, la cultura dei suoi genitori, e l'identificazione con la realtà del paese in cui vive, e in cui non sa (in molti casi) se continuerà a viverci anche in futuro. Egli vive una situazione di incertezza culturale e affettiva. Quando la scuola non conosce o non tiene in considerazione questi fatti e, per desiderio di uguaglianza, tratta tutti gli allievi nello stesso modo, inevitabilmente diventa riduttrice di potenzialità²⁵⁾.

Per l'insegnante, perciò, risulta evidente la complessità del compito educativo e, in particolare, la difficoltà di superare le barriere della sotto-cultura scolastica nell'intento di operare secondo l'ottica interculturale.

Le esperienze conosciute di pedagogia interculturale si sono spesso dimostrate esempi di educazione bi-culturale (fra le culture di due stati) più che pluriculturale²⁶⁾. Difficile è infatti riuscire a considerare costantemente, senza enfattizzazioni, sia la specificità della cultura d'origine che il vissuto attuale dell'allievo straniero. Spesso in effetti, i tentativi di messa in valore dell'identità culturale dei figli di emigrati (specialmente per quelli della seconda generazione) scadono e si riducono ad elaborazioni astratte, forzate (la storia nazionale, la religione, ...) o a folklorizzazioni riduttive²⁷⁾.

Comunque, alcuni elementi basilari sembrano caratterizzare le pratiche di pedagogia interculturale; essi sono:

a. **la differenziazione pedagogica** (una ricerca costante di individualizzare non solo i ritmi di apprendimento, ma anche – pur tenendo presenti i limiti posti dagli obiettivi educativi fondamentali – i contenuti, le modalità organizzative e comunicative, i canali di trasmissione delle informazioni, svolgendo cioè un'«azione pedagogica pluralista nelle sue referenze culturali, differenziata nei suoi metodi, ma il più possibile ugualitaria nei suoi effetti²⁸⁾»);

b. **l'accento messo sulla conoscenza approfondita e reciproca fra autoctoni e allogeni** allo scopo di favorire una effettiva comunicazione fra gli allievi (conoscere, ad esempio, il perché dell'immigrazione, i modi attuali di vita delle famiglie immigrate, indigene, rimaste al paese d'origine);

c. **l'importanza attribuita allo studio del vissuto** – passato, presente – degli allievi e delle loro famiglie, approfondito in *modo analogico*, mettendo cioè l'accento più su ciò che è comune, sulle somiglianze, sulle relazioni di corrispondenza, che sulle differenze, le quali, se esagerate, comportano sempre dei rischi di razzismo, di categorizzazione e pregiudizio.

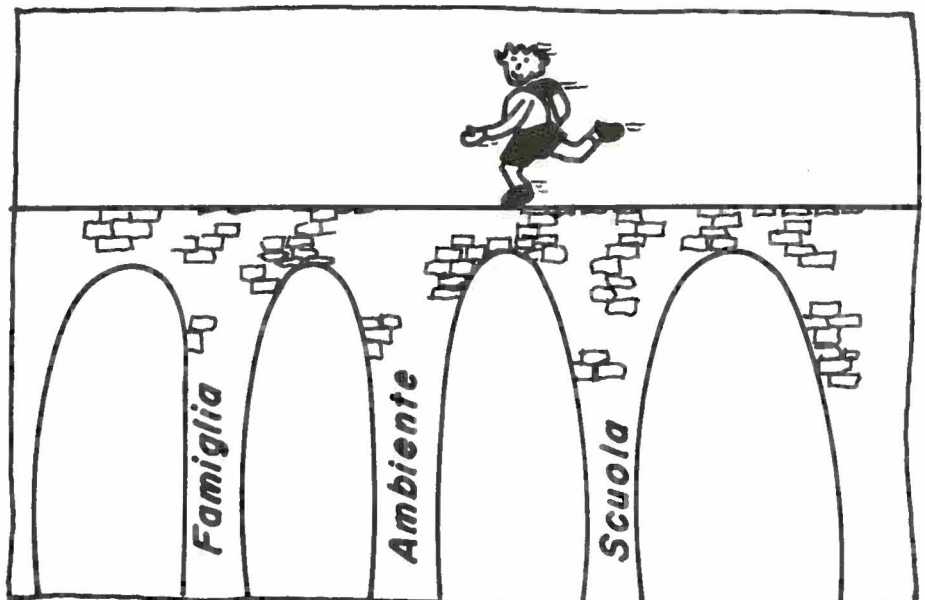
In questa prospettiva l'analisi antropologica sembra fruttuosa e pertinente nell'ottica interculturale (le abitudini di vita, d'espressione, i riti, ... ad es. il mangiare, il vestire, l'amare, il giocare, il lavorare, il divertirsi, il nascere, l'abitare, il morire, ecc...).

Anche questa prospettiva, comunque, non è esente da rischi e, come sottolinea M. REY:

«Le risque est grand d'imposer du dehors à certaines populations une identité sectorisée, normative, folklorisée et archaïque. Il n'appartient pas à l'école de déterminer quelle est l'identité des élèves, ni de choisir pour eux une identité (pas plus d'origine que d'accueil). Mais il importe qu'elle leur donne les moyens de diversifier leur références, de vivre en toute légitimité les diverses modalités culturelles de leur environnement.²⁹⁾».

Alcuni esempi

A titolo puramente indicativo, presentiamo un breve elenco di attività, svolte secondo l'ottica interculturale, da alcuni partecipanti al concorso didattico di cui abbiamo parlato nella premessa:



- Studio della scrittura e delle sue funzioni (confronti, analogie);
- Corrispondenza inter-classe fra allievi di paesi diversi;
- Creazione, organizzazione, animazione di una biblioteca interculturale in una scuola di quartiere (libri in diverse lingue, materiali audio-visivi provenienti da paesi o regioni diverse);
- Ricerca e realizzazione degli alberi genealogici degli allievi di una o più classi;
- Studio delle storie personali degli allievi, scoperta delle analogie e delle differenze;
- Studio dei diversi alfabeti;
- Ricerca e studio dei proverbi nelle lingue originali, traduzione, messa in relazione;
- Ricerca e studio sui racconti nelle diverse culture;
- Organizzazione di feste sfruttando gli apporti dei genitori degli allievi (specialità culinarie dei diversi paesi);
- Ricerca sulle ricette di famiglia e realizzazione grazie alla partecipazione delle madri che lavoravano, a scuola, con gruppi di allievi;
- Organizzazione e realizzazione di scambi fra scuole di paesi diversi;
- Confronti fra classi di diversa origine su temi quali «il tempo nei rispettivi paesi», «le feste, i divertimenti», «i mercati»;
- Trasformazione di una scuola di 12 classi in 12 ristoranti tipici di paesi diversi (preparazione e realizzazione per gruppi di interesse e non per classe; partecipazione dei genitori; durata di un mese a tempo pieno).

Franco Losa

étrangère résidant en Suisse a passé d'un quart de million à environ un million de personnes.» (HUTMACHER, W.: *Migrations, production et reproduction de la société*. In: GRETTLER, A. e altri: *Entre migrant*. Berne, Peter Lang, 1981, p.33).

¹¹⁾ «Ce terme désigne non seulement les descendants, nés en Suisse, de parents étrangers immigrés, mais aussi les enfants, arrivés dans le cadre de la réunion des familles, qui ont fait leurs études exclusivement ou essentiellement en Suisse.» (STRICKER, H.: *La scolarisation des enfants de langue étrangère en Suisse*. In: GRETTLER, A. e altri: Op. Cit., p.189).

¹²⁾ Cf. CONSEIL DE L'EUROPE: *Pour le meilleur et pour le pire*. Projet no 7 du CDCC: «L'éducation et le développement culturel des migrants». Strasbourg, 1985, p. 13.

¹³⁾ Cf. CASSEE, P. - GURNY, R. - HAUSER, H.P.: *Les difficultés scolaires des enfants étrangers: destin de la deuxième génération ou conséquence de la politique de l'immigration*. In: GRETTLER, A. e altri: Op. Cit., p. 164.

¹⁴⁾ Progetto no 7 del Consiglio della Cooperazione Culturale (Consiglio d'Europa): «L'éducation et le développement culturel des migrants».

¹⁵⁾ Cf. GRAY, R.: *Dallo svantaggio all'insuccesso*. Condizionamenti socio-culturali e responsabilità del sistema scolastico. 1ª ed., Milano, Fabbri Editori, 1978, pp. 73-80 e p. 45.

¹⁶⁾ Cf. GRAY, R.: Op. Cit., pp. 74-77.

¹⁷⁾ Cf. MARC, P.: *Quand juge le maître... Attentes du maître et origines socio-professionnelles des élèves*. Cousset/CH, Editions Delval, 1984, p. 41.

¹⁸⁾ BELL, N. et GURNY, R.: *L'acquisition d'une seconde langue par les immigrants*. Application des nouvelles tendances en psychologie sociale de la langue à l'analyse de la situation des travail-

leurs étrangers en Suisse. Tradotto dall'inglese. In: GRETTLER, A. e altri: Op. Cit. p. 89.

¹⁹⁾ OLMOS, A.: *L'expression des relations temporelles dans l'acquisition du français seconde langue*. In: GRETTLER, A. e altri: Op. Cit., p. 155.

²⁰⁾ PY, B.: *Quelques aspects du bilinguisme des enfants de travailleurs migrants*. In: GRETTLER, A. e altri: Op. Cit., p. 122.

²¹⁾ Cf. FROMM, E.: *Avere o Essere?* Trad. italiana. Milano, Arnoldo Mondadori Editore, 1977.

²²⁾ LEURIN, M.: *Le conseil de l'Europe et l'intercultural*. Munster (Le Kleebach) 13-16.11.1985, pp. 2-3.

²³⁾ ZURBRIGGEN, E.: *Bibliothèque interculturelle du Livron: organisation et premier bilan*. Rapport fotocopiato. Nostra trad., Ginevra, 1984, p. 28.

²⁴⁾ ZURBRIGGEN, E.: Op. Cit., p. 30.

²⁵⁾ Cf. REY-VON ALLMEN, M.: *De la classe d'accueil: une éducation interculturelle*. In: GRETTLER, A. e altri: Op. Cit., p. 216.

²⁶⁾ Cf. ABDALLAH, M.: *Pédagogie interculturelle: de la pratique à la théorie. Réflexions à partir de la situation française*. In: REY, M. (a cura di): *Une pédagogie interculturelle*. Actes des journées de formation d'enseignants de 8-10 mai 1984 à Genève. Berne, Commission suisse pour l'UNESCO, 1984, p. 33.

²⁷⁾ Cf. CONSEIL DE L'EUROPE: *La culture d'origine et la culture des migrants*. Projet no 7 du CDCC: «L'éducation et le développement culturel des migrants». Strasbourg, 1982, p. 27.

²⁸⁾ Cf. HARAMEIN, A. - HUTMACHER, W. - PERRENOUD, Ph.: *Vers une action pédagogique égalitaire: pluralisme des contenus et différenciation des interventions*. Genève, Cahiers du Service de la recherche sociologique, No. 13, 1979.

²⁹⁾ REY, M. (a cura di): *Une pédagogie interculturelle*. Op. Cit., p. 17.

L'aggiornamento degli insegnanti italiani in Svizzera: alcune riflessioni

Note

- ¹⁾ È il tema del congresso organizzato dal GRUPPO MISTO ITALO-SVIZZERO del CENTRO PEDAGOGICO-DIDATTICO PER LA SVIZZERA, a Le Kleebach (Munster), 13-16 novembre 1985.
- ²⁾ Indirizzo del CENTRO: *Luisenstrasse 38 - 3005 BERNA*.
- ³⁾ Tema del concorso didattico: «Proposte, progetti e materiali didattici per un'educazione interculturale» (1984).
- Dei lavori presentati al concorso didattico è stata fatta un'analisi: NOCERA, C. - GABIOU, C.: «L'interculturalisme: de l'idée à la pratique didactique». Une lecture des contributions présentées au concours didactique de 1984. Berne, Groupe mixte italo-suisse du Centre pédagogique-didattico, 1985.
- Inoltre, i riassunti dei lavori presentati al concorso sono stati raccolti, assieme alle autopresentazioni degli autori, in un fascicolo, dal Centro pedagogico-didattico.
- ⁴⁾ DE RAHM, Gérard (relatore); CREMONTE, Rainero (controrelatore).
- ⁵⁾ VORLET, J.P. (relatore); GHIONDA/ALLEMANN, C. (controrelatore).
- ⁶⁾ KURMANN, Walter (relatore); COMPAGNONI, Ezio (controrelatore).
- ⁷⁾ DI CARLO, Serena (relatore); MULLER, Charles (controrelatore).
- ⁸⁾ PY, Bernard (relatore); OESCH, Cecilia (controrelatore).
- ⁹⁾ LEURIN, Marcel, esperto del Consiglio d'Europa, membro Gruppo del progetto no. 7 del Consiglio della Cooperazione Culturale.
- ¹⁰⁾ «Entre 1950 et 1974, la population d'origine

Notevoli sono stati nel più recente passato i progressi compiuti nello studio dell'«UMANO» e gli sforzi che sottostanno a tale sviluppo si sono rivolti di preferenza in direzioni che quasi sempre hanno proceduto secondo sviluppi paralleli. L'approfondimento degli studi su tutte le manifestazioni individuali e sociali ha significato la differenziazione qualitativa e quantitativa del numero delle discipline attinenti l'uomo, secondo una progressiva specializzazione dei diversi settori di indagine.

Sin dall'originarsi di questo fenomeno si è altresì avvertita la necessità di evitare ogni forma di monodirezionalità disciplinare, per cui, al momento attuale, lo studio completo ed esaustivo di ogni problema non può prescindere dall'apporto convergente, differenziato e simultaneo di tutte quelle discipline che in un modo o nell'altro di tale problema si occupano.

Anche in campo pedagogico e didattico si è percepita l'esigenza di analizzare i problemi concernenti l'educazione dei fanciulli, prendendo in considerazione tutte le componenti attive in tale processo, nella certezza

che uno «strumento particolarmente importante per l'inserimento e l'assimilazione unanimemente conosciuto e riconosciuto è la scuola» (Braun: 1970, 352).

Ecco, quindi, che ad oggetto di studio sono stati posti tutti i meccanismi di interazione operanti nel contesto educativo, siano questi costituiti dalle classiche figure del docente-discente, siano questi costituiti dai poli istituzionali presenti.

Per quanto ampi e diversificati siano gli apporti all'approfondimento del problema educativo, si coglie tuttavia una qualche carenza nello studio, nella messa a punto e nella sperimentazione di tecniche pedagogiche, di metodologie e di strumenti didattici da adattare allo specifico contesto migratorio. Quanto grave sia questa lacuna è rilevato quotidianamente da quanti, nell'ambito dell'emigrazione, sono preposti al difficile incarico di educare i bambini emigrati.

Non sono queste delle asperità avvertite esclusivamente dagli operatori scolastici del Paese di adozione, ma sono percepite anche dagli insegnanti stranieri che operano in terra di emigrazione. La stessa matrice