

Steinberg G. (2006), "The Thin Line between Peace Education and Political Advocacy: Toward a Code of Conflict", in Y. Iram (ed. by), *Educating toward a culture of peace*, IAP, Greenwich, 13-22.

UNESCO, *Guidelines for inclusion: Ensuring Access to Education for All*, Paris 2005.

Visalberghi A. (1985), *Scuola e cultura di pace. Suggestimenti per gli insegnanti*, La Nuova Italia, Firenze.

Educazione e pedagogia interculturale

Intercultural Educational Praxis and Theory

Agostino Portera

Abstract: Intercultural educational praxis and theory (pedagogia in Italian) respectively refer to the practical action and the theoretical reflection concerning the educational interventions that consider and enhance all the changes in multiethnic and multicultural contexts. In addition to the knowledge of and respect for both diversity (multiculturalism) and similarities (transculturalism), they generate the opportunity for dialogue, encounter and interaction. Historically, the concept of IE was coined at the end of 1920 in the United States of America but it was meant in an assimilative way. The intercultural approach, properly introduced and developed in Europe in the Eighties, thanks to several publications and to the Council of Europe documents, as the basis for the educational intervention in order to deal with the presence of foreign children. Nowadays the intercultural approach shall be considered as the most appropriate educational answer that enable to recognize and to cope with all forms of diversity.

Keywords: Intercultural education; intercultural philosophy of education; diversity in education; intercultural competences.

Parole chiave: Educazione interculturale; pedagogia interculturale; diversità in educazione; competenze interculturali.

L'educazione e la pedagogia interculturale si riferiscono, rispettivamente, all'azione pratica e alla riflessione teorica circa interventi educativi che, alla luce delle globalizzazioni e dell'interdipendenza planetaria, considerano e valorizzano di tutti i cambiamenti e le diversità in contesti multi-etnici e multiculturali. Movendo dalla conoscenza e dal rispetto sia delle diversità (multiculturalità) sia delle comunanze (transculturalità), aggiungono l'opportunità del dialogo, dell'incontro e dell'interazione.

L'atto educativo si riferisce sia a "trarre fuori" tutto ciò che di potenzialmente positivo è insito nel soggetto educando, nonché l'apporto esterno, ossia consentire all'educando di fruire di tutto ciò che di buono l'ambiente esterno ha prodotto, come l'esperienza, la cultura, i valori.

Il termine *educare* deriva dal latino e rimanda a due significati; *educere* riferendosi al "trarre fuori", aiutare a crescere favorendo lo sviluppo delle potenzialità insite nell'educando; *edere* (alimentare), ossia, "nutrire", allevare, sfamare, prendersi cura (Portera, Böhm e Secco, 2007). Il concetto di educazione, radicato nella ferma convinzione circa l'educabilità di tutti gli esseri umani, a prescindere dal luogo in cui sono nati, dalle intelligenze ereditate, da tutte le caratteristiche etniche o culturali, è da differenziare da quelli vicini, spesso impropriamente usati da sinonimi, come informazione (mera trasmissione occasionale di nozioni), formazione (sempre impegnata in qualche opzione: religiosa, politica, sociale, civile), istruzione (fondata su informazioni, ma presuppone sempre un piano preordinato, una programmazione) e insegnamento (attività del maestro verso gli alunni, tesa a "lasciare un segno"). Un'educazione intesa in tale modo affonda le radici nella tradizione, tiene conto in maniera adeguata del presente e si proietta verso il futuro (tende al *dover essere*), al progresso e al rinnovamento della società stessa. Ogni buona educazione rappresenta una scorciatoia nel senso di utilizzare al meglio il passato per costruire bene il futuro (per Goethe, chi ignora gli ultimi tremila anni di storia non può capire il presente). In forza di ciò, l'educazione dovrà includere i principi della "maieutica" (arte dell'ostetrica) socratica e trovare il suo *acme* nell'autonomia e nell'autoeducazione dell'educando.

Proprio come ricordato dal Zarathustra nietzschiano (non sarete miei veri seguaci se non quando mi avete rinnegato), lo scopo ultimo sarà mettersi da parte e lasciarsi superare: ogni buon educatore contribuisce a rendersi inutile: «ogni maestro lavora a rendersi inutile, affinché il discepolo possa prenderne il posto» (Laeng, 1992, p. 4224).

Proprio nella società pluralistica e complessa, a fronte della crisi di valori e di orientamento, che sempre più spesso sfociano in atteggiamenti violenti, distruttivi e talvolta anche patologici, per riconoscere e gestire al meglio i cambiamenti e le sfide delle globalizzazioni e della multiculturalità, è di precipua importanza *ricominciare dall'educazione*.

D'altro canto, il concetto *pedagogia* compare per la prima volta in Francia nel 1495, successivamente in Germania come *Pädagogik*, da cui prende origine la trascrizione ottocentesca italiana di Pedagogia, e comprende «l'arte dell'educazione, la scienza di quella arte, e la filosofia di quella scienza» (Laeng, 1992, p. 8855). Etimologicamente esso deriva dal greco «fanciullo», ma anche «custode, conduttore». Sia nell'antica Grecia sia a Roma il pedagogo designava lo schiavo che accompagnava il fanciullo a scuola. Fra tutte le scienze umane, la pedagogia è la Scienza dell'educazione, caratterizzandosi quale unica

disciplina che pone al suo centro solamente la riflessione sull'atto educativo. Inoltre, essa non si presenta come scienza puramente teorica, ma teorico-pratica: la finalità ultima non è solamente di fornire risultati teorici, atti a conoscere la realtà esterna (educatore, educando, ambiente), bensì anche quella di modificarla (dare indicazioni concrete circa l'intervento educativo). In questo senso si caratterizza come "Scienza prescrittiva", e la ricerca pedagogica avrà le caratteristiche di ricerca applicata e dovrà sempre essere orientata all'intervento concreto (da questo punto di vista, è molto più vicina alle scienze naturali, come l'ingegneria, o la medicina). Poiché per la formulazione del progetto educativo, la pedagogia deve necessariamente servirsi dell'apporto di molte altre discipline (natura interdisciplinare della pedagogia), lo statuto epistemologico dovrà necessariamente essere ricercato nelle diverse discipline che concorrono alla formulazione di un progetto educativo (soprattutto scienze umane come sociologia, psicologia, antropologia culturale, filosofia, ma anche altre discipline). Tali insegnamenti, pur ricevendo nel discorso pedagogico una nuova unità di riferimento, continuano a trarre la loro legittimità scientifica dalle discipline di provenienza. In tal modo, la pedagogia integra al proprio interno in maniera originale e interattiva le scienze che studiano l'educazione e la realtà educativa stessa, in *actu exercito* (ciò che è valido in un determinato momento, in un certo luogo, per persone specifiche), ma nel contempo si pone al di là delle scienze empiriche, includendo problemi e riflessioni circa il *dover essere*, o la trascendenza (molto vicine allo statuto epistemologico della filosofia). In sintesi, per la pedagogia contemporanea (De Bartolomeis, 1953; Corallo, 1968; Laeng, 1960; Flores D'Arcais, 1972; Bertolini, 1988; Secco 1999 ecc.), sussistono tre momenti imprescindibili per il discorso pedagogico: *antropologia pedagogica* (chi è l'uomo), comprende lo studio dell'essere umano, anche mediante l'ausilio di discipline utili per la comprensione dell'uomo educabile, della persona dell'educando e dell'educatore, nonché del loro rapporto educativo; *teleologia pedagogica* (chi deve essere l'uomo), ossia le riflessioni (vicine non solo alla teologia, ma anche alla filosofia religiosa e laica) che riguardano i *fini* dell'educazione, intesi anche come ideali condivisi, valori da promuovere (piano assiologico; abilità e virtù); *metodologia pedagogica* (metodo, modalità), concerne l'individuare al meglio (anche mediante altre discipline) la strada da percorrere, la comunicazione più efficace, le maniere migliori per attuare il progetto, di interesse, di promozione; tutto ciò che serve a riflettere sugli aspetti generali (comunicazione), particolari (età, cultura) e speciali (lingua, cultura, religione, disabili-

tà), sui mezzi da impiegare, sull'efficacia (tempo, errori), nonché sulle specifiche didattiche (piani, sistemi, tecniche particolari).

Nel tempo delle globalizzazione e dell'interdipendenza planetaria degli esseri umani e delle loro forme di vita, la crescente compresenza e la convivenza di più usi, costumi, lingue, modalità comportamentali e religioni, laddove i cambiamenti (e le differenze fra educatori e educandi) rappresentano la norma, in una stagione di costante aumento di mobilità reale (immigrati, rifugiati, profughi, turisti, ricercatori, operai, manager) e virtuale (televisione, cinema, internet), è ineludibile ripensare l'educazione e la pedagogia. Attualmente, la risposta pedagogica più idonea alla nuova situazione è contenuta nell'approccio *interculturale*. Sorto in Europa agli inizi degli anni Ottanta, a mio parere essa può essere considerata come rivoluzione pedagogica (Portera, 2013; Pinto Minerva 2002; Fiorucci, 2011).

Tale cambiamento di paradigma pedagogico è da definire rivoluzionario nella misura in cui ha permesso di superare le strategie educative a carattere compensatorio, dove l'emigrazione, lo sviluppo e la vita in contesto multiculturale erano intesi solamente come rischio di disagio o di malattia. Per la prima volta nella storia educativa comunitaria, la scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati negli stati membri avveniva prendendo atto della continua evoluzione, della *dinamicità* delle singole culture e delle singole identità. Per la prima volta nella storia della pedagogia l'alunno straniero è considerato in termini di *risorsa* e si riconosce ufficialmente l'opportunità di arricchimento e di crescita personale che può scaturire dalla presenza di soggetti culturalmente ed etnicamente differenti.

Storicamente, il concetto di *Intercultural Education* è stato impiegato per la prima volta negli Stati Uniti d'America alla fine del 1920 come risposta ai sentimenti *antialiens*, discriminatori e razzisti nei confronti dei nuovi immigrati che, dal 1881 al 1915, sono arrivati negli USA soprattutto da Germania e Irlanda (successivamente anche da Italia, Spagna, Portogallo, Grecia) (McGee Banks, 2011). A partire degli anni Quaranta, tale termine continuò ad essere impiegato anche nell'ambito del movimento *Intergroup Education* (molti autori usarono i due concetti come sinonimi e in maniera intercambiabile). Nel concreto, fino agli anni Sessanta, la *Intercultural* (intesa anche come *Intergroup*) *Education* perseguiva finalità prettamente assimilatorie, alimentando anche l'ideologia del *melting pot* (fusione). Educatori e insegnanti focalizzarono la loro attenzione sulle similitudini tra le persone, nella (vana) speranza che le differenze potessero scomparire. Un decisivo cambiamento fu apportato dal *Civil Rights Movement* negli

anni Sessanta e Settanta, quando gruppi etnici minoritari (soprattutto neri d'America) attivarono manifestazioni di protesta al fine di poter mantenere le proprie diversità culturali, senza dover rinunciare all'uguaglianza di opportunità e all'inclusione sociale. Tale movimento, adottando il motto *Black is beautiful*, ha voluto rivendicare il diritto ad un'identità differente, nonché l'orgoglio di essere diversi, coniano negli Stati Uniti e in tutti i Paesi anglofoni il modello di *Multicultural Education*, ampiamente impiegato ancora oggi.

In Europa l'immigrazione raggiunse cifre elevate soprattutto dal secondo dopoguerra in poi. Dapprima gli immigrati, provenienti dalle ex colonie, furono accolti soprattutto nei Paesi con passato coloniale, come Belgio, Inghilterra, Francia e Olanda. Successivamente, negli anni Cinquanta e Sessanta, si registrò un rapido aumento del fenomeno migratorio da parte soprattutto di giovani maschi provenienti dai Paesi poveri del Mediterraneo (Turchia, Grecia, ex Jugoslavia, Italia, Spagna), che trovavano lavoro ed ospitalità anche nei Paesi del Nord-Europa (nei suddetti e anche in Germania, Svizzera, Austria, Paesi scandinavi). Il *Consiglio d'Europa* per molti anni fece propria la strategia del multiculturalismo. Nel 1970 emise la prima risoluzione del Comitato dei Ministri (Nr. 35) riguardante la scolarizzazione dei figli dei lavoratori emigrati negli stati membri, tesa sia a favorire la loro integrazione (assimilazione) all'interno della scuola del paese di accogliimento, sia a mantenere il legame culturale e linguistico con il paese d'origine, per facilitarne la reintegrazione scolastica. Anche nel corso delle Conferenze realizzate negli anni successivi (nel 1973 a Berna, nel 1974 a Strasburgo, nel 1975 a Stoccolma, nel 1976 a Oslo) si cercò di riflettere sui problemi dell'educazione dei bambini emigranti e sul modo di mantenere il loro legame con la lingua e la cultura d'origine. Stimolato dal *Conseil de la Coopération Culturelle* (CDCC). Tra il 1977 e il 1983, guidato da M. Rey, nell'ambito di un gruppo di lavoro con lo scopo di riflettere su metodi e strategie della formazione degli insegnanti in Europa, è emersa la necessità dell'educazione di natura non più multi o pluri culturale, bensì *interculturale*. Successivamente, nel 1983, durante una conferenza svoltasi a Dublino, i Ministri europei dell'educazione adottarono all'unanimità la prima risoluzione sull'educazione dei bambini emigranti, in cui si sottolineava l'importanza della pedagogia interculturale. Nei Paesi europei d'immigrazione (come, ad esempio, la Francia, la Germania, l'Inghilterra, il Belgio, l'Olanda) complessivamente è possibile constatare uno sviluppo simile: 1) inizialmente la riduzione dei problemi agli aspetti linguistici, 2) gli incentivi per l'apprendimento della seconda lingua, 3) progetti di

tipo multiculturale, miranti alla conoscenza delle diversità; 4) a partire dagli anni Ottanta si producono interventi di natura interculturale.

Pertanto, nei Paesi nordeuropei di immigrazione, inizialmente gli insegnanti hanno concentrato la loro attenzione sul superamento dei problemi linguistici. Negli anni Settanta, la strategia del «doppio bilinguismo» ha comportato che per un canto sono stati forniti incentivi sia per l'apprendimento della lingua del Paese di accogliimento, dall'altro sono state elaborate strategie miranti ad una migliore acquisizione (e «conservazione») della lingua e della cultura d'origine. In tale periodo si è assistito all'introduzione di progetti a carattere prettamente *multiculturale*, con lo scopo primario di stimolare la conoscenza delle diversità sul piano linguistico, religioso e culturale. In qualche paese, negli anni settanta in concomitanza con l'aumento del numero di bambini stranieri nelle scuole, sono state persino introdotte delle nuove discipline – come ad esempio la *Ausländerpädagogik* (Pedagogia per stranieri) attuata in Germania, oppure la *Pédagogie d'accueil* francese – miranti ad elaborare un insieme di strategie d'intervento specifiche per bambini immigrati. Tale approccio è stato però abbandonato, dopo che sono emersi i rischi dell'introduzione di una pedagogia a carattere prettamente compensatorio e di assimilazione alla cultura dominante. Solo dagli anni Ottanta in poi, in seguito a sempre più numerose e pressanti critiche da parte del mondo pedagogico agli approcci precedenti, sono lentamente iniziate le riflessioni teoriche e sono stati compiuti i primi interventi a carattere interculturale.

L'Italia, che storicamente appartiene ai Paesi d'emigrazione – e il fenomeno dell'immigrazione assume una considerevole consistenza solo dalla fine degli anni Settanta – ha potuto usufruire delle esperienze (e degli errori) effettuati all'estero, introducendo direttamente il concetto di pedagogia interculturale (Catarci, 2015, pp. 11-23). La divulgazione e la popolarità delle forme d'intervento interculturale è forse una delle più elevate a livello europeo, non solo nella letteratura scientifica, ma anche all'interno dei programmi scolastici e nei documenti ministeriali (cfr. anche Portera, 2003, 2006). Ma, nonostante i concetti di educazione e di *pedagogia interculturale* siano sempre più entrati a far parte del lessico comune, non sempre sono utilizzati in maniera chiara ed univoca, persino in ambito pedagogico. Pur essendo recepiti in numerosi documenti nazionali ed europei di politica educativa, numerosi pedagogisti esperti nel settore (Allemann-Ghionda, 1999; Perotti, 1992) denunciano che la pedagogia interculturale manca di una chiara definizione semantica e di una condivisa elaborazione epistemologica. A fronte di ciò ritengo opportuno inserire al-

meno una succinta chiarificazione semantica fra i concetti di *Trans*, *Multi* e *Intercultura*.

Per quanto concerne il termine *transculturale*, esso è radicato nell'universalismo filosofico (Rivoluzione francese, Kant, Bobbio) rimanda a qualcosa che attraversa la cultura (come nel caso dei "*cross cultural psychology*" o della psichiatria transculturale); in questo senso, le strategie educative mirerebbero allo sviluppo di elementi universali, comuni a tutti gli esseri umani: valori formali, quali il rispetto, la correttezza, l'autonomia personale, e contenutistici, come la persona, la pace, la giustizia, la difesa dell'ambiente, il diritto allo sviluppo. La teoria che sottende tale approccio è quella dell'universalismo culturale, radicata nell'educazione cosmopolita di Kant che vuole l'uomo libero dalle barbarie, nell'universalismo propugnato nei principi della rivoluzione francese con l'affermazione della pari dignità di tutti gli esseri umani della terra, nelle riflessioni sull'educazione orientata verso "i valori universali", come ad esempio quelle di N. Bobbio. I modelli pedagogici sviluppati, come l'educazione alla mondialità, l'educazione ai valori universale o l'educazione ai diritti umani (dell'ONU), potrebbero essere definiti di tipo «aggiuntivo» (alla propria cittadinanza si somma quella di altri Stati o del mondo), pur contenendo indubbi pregi, sono suscettibili di obiezioni, sia per la visione considerata irrealisticamente unitaria di un mondo che è, sostanzialmente, disomogeneo e frammentario (si rischia di perdere di vista l'appartenenza sociale di ogni soggetto), sia per il fatto che tale movimento, di matrice prettamente europea, potrebbe rivelarsi come un'ulteriore forma di dominio culturale, mediante la quale l'Europa (o l'Occidente) cercherebbe di imporre i suoi valori ed il suo potere economico al resto del mondo. Inoltre tale l'approccio strutturalista, laddove si evidenzia ciò che è comune, enfatizza troppo la staticità e la permanenza, e non consente di tenere conto dei movimenti e dei processi di cambiamento in atto nei singoli sistemi culturali. In tal modo, secondo C. Nanni (Nanni, 1992, pp.219-221), si rischia di mettere come umano tutto ciò che si vuole, non si considerano (adeguatamente) le differenze presenti nella vita culturale concreta e si alimentano una pedagogia aculturale o neocolonialista, dell'assimilazione del minoritario.

La *pedagogia multiculturale* si riferisce al concetto di pluricultura ossia una «sovrapposizione di culture» e ha per obiettivo ultimo la convivenza pacifica delle differenze. Tale vocabolo, fondato sul movimento filosofico del relativismo culturale (Abbagnano, 1962, pp. 5-22), rimanda al concetto di irripetibilità e non componibilità di ciascuna cultura, nonché al diritto di una propria autonomia. L'intervento edu-

cativo, definito del *multiculturalismo*, parte dalla situazione di fatto, dalla presenza di due o più culture, e mira soprattutto allo studio delle differenze. Tale approccio, a tutt'oggi uno dei più praticati sul piano internazionale (soprattutto ancora oggi i Paesi anglofoni, ma anche in alcuni Paesi europei), valido forse per l'antropologia culturale che ha per scopo lo studio delle diverse culture e la «non contaminazione», per scopo lo studio delle diverse culture e la «non contaminazione», presenta molte trappole pedagogiche. Pur riconoscendo il merito di educare alla conoscenza e al rispetto dell'alterità, fra i principali limiti vi è quello di promuovere una cultura del «condominio» (Demetrio, 1997, p. 38), rischiando di aumentare stereotipi e pregiudizi (come nel caso della pedagogia speciale per stranieri), distanziando ulteriormente, invece di avvicinare, le persone di nazionalità o etnia diversa. Inoltre, considerando le culture in maniera rigida e statica, nella pratica educativa potrebbe tradursi in presentazioni esotiche e folcloristiche che condurrebbero inevitabilmente a vincolare sempre più le persone alle (presunte) «culture d'origine», ossia verso modalità e standard comportamentali talvolta superati anche nel Paese di provenienza.

Alla luce di ciò è evidente come l'approccio della *pedagogia interculturale*, come introdotto nei documenti europei, rappresenti una vera e propria rivoluzione copernicana: concetti come «identità» e «cultura» non sono più intesi in maniera statica, bensì *dinamica*, in continua evoluzione; l'alterità, l'emigrazione, la vita in una società complessa e multiculturale non sono più considerati come rischi di disagio o di malattie, ma come delle *opportunità* di arricchimento e di crescita personale e collettiva; l'incontro con lo straniero, con il soggetto etnicamente e culturalmente differente, rappresenta un'occasione di confronto e di riflessione sul piano dei valori, delle regole, dei comportamenti. L'approccio interculturale, di fatto, collocandosi tra universalismo e relativismo, tiene conto delle opportunità e dei rischi dei due approcci precedenti, ma li supera ambedue e li integra in una nuova sintesi, aggiungendo la possibilità del *dialogo*, del *confronto* e dell'*interazione*. Laddove la multi e la pluricultura richiamano fenomeni di tipo descrittivo, riferendosi alla convivenza pacifica, *gli uni accanto agli altri*, di persone provenienti da culture diverse, l'aggiunta del prefisso *inter* presuppone la relazione, l'interazione, lo scambio di due o più elementi (Abdallah-Preteceille, 1990). Come ben osserva C. Camilleri (Camilleri, 1985), sono le società da definire come «multiculturali», nel senso che si rileva la presenza di soggetti con usi, costumi, religioni, modalità di pensiero differenti, mentre le strategie d'intervento educativo dovrebbero essere sempre di tipo interculturale: mettere in contatto, in interazione, le differenze. La pedagogia interculturale, in

tal modo, rifiuta espressamente la staticità e la gerarchizzazione delle culture (Santerini, *intercultura* 2003), e può essere intesa nel senso di possibilità di dialogo, di confronto paritetico, senza la costrizione per i soggetti coinvolti di dover rinunciare a priori a parti significative della propria identità culturale (Portera, 2008, pp.718-723). Fondandosi sul confronto del pensiero, di concetti e preconcetti, la pedagogia interculturale si configura come «pedagogia dell'essere» (Secco, 1999, p. 620), dove al centro è posta la persona umana nella propria interezza, a prescindere dalla lingua, cultura o religione di appartenenza. Sul piano epistemologico, per cercare le radici della pedagogia interculturale, si potrebbe iniziare dai fondamenti scientifici della psicologia sociale sperimentale (in particolare le ricerche sull'identità culturale, sull'acculturazione e sullo stress acculturativo) e della psicologia transculturale «soprattutto delle ricerche comparative, del concetto di «psicologia culturale» e di «psicologia etnica» (Dasen, 1994, pp. 263-284), nonché della pedagogia generale, sociale e comparata, dell'antropologia culturale, dell'etnologia, della sociologia, delle scienze del linguaggio e della comunicazione. Sul piano operativo si tratta di stimolare un rapporto interdisciplinare fra le discipline coinvolte (oltre quelle suddette, anche la socio-linguistica, la filosofia, la geografia, la storia, le scienze politiche) utili al riconoscimento di opportunità, rischi e modalità d'intervento educative interculturali.

In sintesi, nel tempo delle globalizzazioni e dell'interdipendenza planetaria, laddove i cambiamenti e le differenze rappresentano la norma, è indispensabile investire sull'educazione e sulla pedagogia, declinandoli in maniera interculturale. A scuola e nel settore educativo è necessario acquisire *competenze interculturali* (Deadorf 2009; Portera, 2013a), superando interventi di tipo sommatorio (aggiunta di lezioni di storia o geografia sui paesi dei bambini immigrati presenti in classe) o interventi ad hoc da realizzare in sostituzione dei programmi previsti: non si tratta di elaborare uno specifico modello didattico della pedagogia interculturale, ma occorre promuovere una *forma mentis interculturale*, includendo tale prospettiva all'interno di ogni disciplina e ogni attività. Inoltre, sarebbe necessario e urgente un confronto internazionale sul piano semantico e concettuale per giungere a una terminologia condivisa. Dopo che la pedagogia interculturale è stata opportunamente distinta – inglobandone riflessioni, aspetti positivi e limiti – dalla pedagogia per stranieri, sviluppando una propria identità e autonomia, oggi, a mio parere, sarebbe doveroso iniziare un dialogo interdisciplinare. La pedagogia interculturale, intesa come attenta ad *ogni* forma di diversità (non solo etnia e cultura, ma anche

genere, status sociale, disabilità), dovrebbe e potrebbe comunicare e condividere aspetti teorici innovativi sia con la pedagogia speciale sia con tutte le altre discipline che si occupano di educazione. Nel tempo delle globalizzazioni e dell'interdipendenza planetaria, siffatta nozione di educazione e di pedagogia (interculturale) dovrebbe considerare le differenze (ogni forma, natura e genere) e la complessità come categorie fondanti e ineludibili dell'esistenza umana.

Bibliografia

- Abbagnano N. (1962), *Il relativismo culturale*, in «Quaderni di Sociologia», n. 1, 5-22.
- Abdallah-Preteceille M. (1990), *Vers une pédagogie interculturelle*, INRP Sorbonne, Paris.
- Catarci M. (2015), *Radici e sviluppo dell'educazione interculturale nel contesto italiano*, in A. Portera, A. La Marca, M. Catarci (a cura di), *Pedagogia interculturale*, La Scuola, Brescia, 11-64.
- Deardorf D.K. (2009, a cura di), *The Sage Handbook of Intercultural Competence*, Thousand Oaks, CA: Sage.
- Demetrio D. (1997), *L'insegnante come mediatore di culture*, in D. Demetrio, G. Favaro (a cura di), *Bambini stranieri a scuola, accoglienza e didattica interculturale nella scuola dell'infanzia e nella scuola elementare*, La Nuova Italia, Firenze.
- Fiorucci M. (2011), *Gli altri siamo noi. La formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Armando, Roma.
- Laeng M. (1992), *Pedagogia*, in M. Laeng (a cura di), *Enciclopedia pedagogica*, La Scuola, Brescia, 8855-8860.
- McGee Banks C.A. (2011), *Becoming American, Intercultural Education and European Immigrants*, in C.A. Grant, A. Portera (ed. by), *Intercultural and Multicultural Education, Enhancing Global Interconnectedness*, Routledge, New York and London, 124-137.
- Pinto Minerva F. (2002), *L'intercultura*, Laterza, Bari.
- Portera A. (2008²), *Tesori sommersi. Emigrazione, identità, bisogni educativi interculturali*, FrancoAngeli, Milano.
- Portera A. (2003, a cura di), *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*, Vita e pensiero, Milano.
- Portera A. (2006), *Globalizzazione e pedagogia interculturale*, Erickson, Trento.
- Portera A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Bari-Roma.

- Portera A. (2013a, a cura di), *Competenze interculturali, Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*, FrancoAngeli, Milano.
- Portera A., Böhm W., Secco L. (2007), *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa: lineamenti introduttivi*, Utet, Torino.
- Santerini M. (2003), *Intercultura*, La Scuola, Brescia.
- Secco L. (1999), *Preliminari della pedagogia interculturale come pedagogia dell'essere*, in «Studium educationis», vol. 4, 620-632.