

Barbara Turchetta

Contatti di cultura nei processi educativi.

I. Le identità di una società multiculturale

Il complesso sistema di valori, tradizioni, memoria storica, competenze linguistiche che caratterizza qualunque società umana risulta essere nel mondo contemporaneo sempre più caratterizzato da stretti contatti ed interrelazioni fra un sistema culturale e l'altro. Gli Stati europei moderni, pur storicamente tendenti all'omogeneità linguistica e culturale delle loro nazioni, si caratterizzano per le frequenti condizioni di multiculturalismo indotto dai consistenti flussi migratori degli ultimi decenni, provenienti dalle aree del mondo più economicamente svantaggiate. La presenza straniera si registra significativa soprattutto nelle concentrazioni urbane, che si caratterizzano ormai per aver positivamente subito processi di stravolgimento demografico e mescolanza culturale. Basti pensare, a questo proposito, ai notevoli cambiamenti nell'assetto urbano ed in quello demografico in alcuni quartieri delle capitali europee, nei quali la consistente presenza di gruppi migrati ha favorito la trasformazione di vaste aree urbane in metropoli multilingui e multiculturali (cfr. Colombo 2002).

Là dove l'impatto con il multiculturalismo indotto da processi migratori è stato poco intenso, come potrebbe essere il caso di numerosi Paesi del continente asiatico e di quello africano, si è soliti collocare le cosiddette "società tradizionali", tendenzialmente meno influenzate dai fenomeni di contatto culturale legato a processi di migrazione. In tal senso il multiculturalismo che caratterizza però gran parte delle società presenti nel continente nero, in quello asiatico ed in parte in quello sudamericano, è frutto di convivenze e condivisioni storiche di spazi da parte di comunità umane. Le società multilingui e multiculturali degli altri continenti si differenziano notevolmente da quelle del vecchio continente, dove l'integrazione sociale, culturale e linguistica dei nuovi arrivati viene letta come un percorso "a senso unico" da parte delle comunità ospitanti.

In tal modo i tipici fenomeni di mescolanza di tratti culturali e di contatto linguistico che si è soliti notare altrove, risultano frenati in Europa da una volontà ferma e decisa delle comunità europee di conservare i propri tratti originari, pur lasciando largo spazio, involontariamente, agli inevitabili processi di contaminazione positiva, indotta dalla pregnante presenza di comunità "altre".

In tale ottica vanno visti i progetti di educazione multiculturale in fase di sperimentazione nella formazione scolastica, perché le nuove generazioni possano prendere atto della compresenza di diversità culturali e linguistiche che arricchiscono le nostre società ed ampliano l'orizzonte della conoscenza verso visioni del mondo e saperi di altre tradizioni storiche e culturali.

Questo contributo tenterà quindi di tracciare una guida alla creazione di percorsi didattici in prospettiva interculturale, prendendo come punto di partenza il rapporto stretto che esiste tra cultura, lingua e visione del mondo di ogni società umana.

1.1. Identità culturale, stereotipi sociali e nuove identità ibride

Gli studi dello strutturalismo americano delle origini ci hanno reso familiare il concetto di relativismo culturale, realizzato nella specificità del rapporto di una lingua con la cultura di cui è strumento comunicativo¹.

In questa prospettiva, gran parte delle categorie linguistiche che danno significato alla lingua e ne costituiscono il meccanismo di funzionamento sintagmatico, sono strettamente legate alle categorie percettive prima ed a quelle cognitive poi, che ciascun essere umano pone in divenire in relazione alla società della quale condivide valori, tradizioni, tratti culturali e lingua.

Il sentimento di appartenenza ad una comunità passa per ciascun individuo attraverso varie griglie concettuali, che fanno capo ad ambiti relazionali. Tra di essi vanno collocati in prima istanza per le società di stampo occidentale le seguenti aree culturali: 1) nazione; 2) etnia; 3) religione. In forte declino risultano ormai essere le distinzioni di classe sociale e di razza, tristemente vigorose e presenti in Europa fino alla metà del secolo scorso.

Il senso di appartenenza nazionale, base ideologica del nazionalismo contemporaneo, si basa su alcuni elementi focali che possono ritrovarsi in tutti i contesti socioculturali dell'era attuale, anche se con peso e forza notevolmente diversi. Elementi focali del nazionalismo moderno (in ordine di importanza) sono senza dubbio: la storia del gruppo di comune o parziale memoria dei suoi membri, l'etnogenesi, il comune territorio di provenienza e residenza (reali o presunti), la lingua comune, la religione. Nel confronto con altre identità sono questi gli elementi che contribuiscono ad alimentare la presenza di stereotipi sociali e culturali, quando l'individuo si trova a misurare il grado di diversità degli appartenenti ad altre culture, rispetto ai parametri solitamente usati per la propria comunità. La frontiera tra la propria nazione e le altre assume nelle valutazioni degli individui dei contorni netti in prossimità del confine della propria comunità, confondendo invece altrove distinzioni linguistiche e culturali che spesso vengono assimilate ad alterità artificiali. Per fare uno dei possibili esempi, non sarà difficile distinguere, nell'ambito dell'Europa occidentale per un Italiano di media cultura, delle differenze linguistiche e culturali tra i gruppi umani demograficamente maggiori, in opposizioni del tipo inglese-tedesco o francese-spagnolo, ma solo un francese sarà in grado di porre dei confini culturali e linguistici

¹ Si fa qui riferimento all'apparato teorico dello strutturalismo americano, al quale si deve la nozione di relativismo linguistico. Cfr. per questo i recenti Hill (1988) e Lucy (1992), insieme ai classici Sapir (1949) e Whorf (1956).

tra provenzali e alsaziani. Nella identificazione dell'appartenenza di uno straniero orientale ad un luogo di provenienza e ad una cultura di origine un Italiano, che non abbia avuto stretti contatti culturali con il continente asiatico, tenderà ad assimilare ad una macroetnia "cinese" o "giapponese" tutte quelle nazionalità (come ad es. vietnamita, thailandese, coreano, birmano, ecc.) che da un punto di vista culturale e linguistico sono invece, per coloro che ne fanno parte, notevolmente diverse. Su questa base di riconoscimento culturale dai contorni sfumati cresce lo stereotipo, anche su aspetti complessi della relazione interculturale, in situazioni comunicative come il mondo della scuola o quello del lavoro. In tale prospettiva si giustificano i frequenti errori di valutazione degli atteggiamenti comunicativi e culturali di molti degli stranieri che sono in Italia, sui quali pesano stereotipi e generalizzazioni compiuti dagli Italiani (datori di lavoro, operatori sociali e sanitari, insegnanti, funzionari pubblici).

I consistenti flussi migratori verso l'Italia e lo stanziarsi di molti nuclei familiari stranieri sul nostro territorio hanno dato già ampiamente spazio alla nascita e alla crescita di nuove generazioni che, da un punto di vista identitario, vivono una condizione di fusione di tratti linguistici e culturali e sono mediatrici tra la comunità ospitante e quella di origine dei propri genitori. Da almeno un decennio assistiamo nel nostro Paese al consolidarsi di nuove identità ibride e positivamente spinte verso un processo di mediazione culturale.

I giovani immigrati o figli di immigrati, già nati in Italia, non appartengono più alla comunità di provenienza. La loro identità viene infatti costruita su elementi colti nell'ambito di una società multiculturale, dove la comunità ospitante risulta il primo modello di riferimento.

In tale prospettiva risulta necessario rivedere il concetto di identità etnica, in una realtà storica e sociale dove il senso di appartenenza e di identificazione a modelli linguistici e culturali non può più passare dalla ricerca di una unità sociale, linguistica e culturale storicamente e geneticamente motivabile.

2. Rapporti tra lingua, cultura e mondo della scuola

I modelli culturali condivisi da una comunità regolano le attività sociali, il comportamento comunicativo, le strategie conversazionali; attraverso il parlare, il raccontare, lo spiegare, ma anche il tacere e l'osservare, si trasmettono la conoscenza, il sapere popolare, il sapere scientifico.

Le numerose ricerche condotte sul rapporto tra lingua e cultura hanno mostrato l'estrema eterogeneità presente, da una comunità umana all'altra, nell'espressione del sapere popolare e scientifico e nelle modalità di trasmissione della conoscenza. Da tale eterogeneità deriva il carattere relativo del rapporto esistente fra una lingua ed una cultura di cui essa è strumento comunicativo².

² Per la nozione di relativismo linguistico si veda la nota 1.

La relazione tra lingua, cultura e visione del mondo incide fortemente sui modelli interazionali che si ritrovano in ogni dominio comunicativo. Ciò significa che anche l'attività del "fare scuola", che prevede un rapporto asimmetrico dove l'insegnante è per primo chiamato a trasmettere conoscenza, va letta e relativizzata ai modelli culturali peculiari di ciascuna comunità. Se guardiamo, ad esempio, ai criteri di classificazione dell'esperienza, alla visione del mondo naturale, alle diversità nei processi logico-matematici, che caratterizzano alcuni dei tratti del sapere scientifico e popolare di una comunità, ci rendiamo conto di come tali modelli non siano universali, bensì relativi – nel nostro caso come in quello di qualunque comunità - alla storia del pensiero scientifico e allo sviluppo del sapere popolare di una certa area culturale e linguistica del mondo.

Tali considerazioni devono farci riflettere sui contenuti e le modalità dei processi educativi che caratterizzano la scuola italiana. I nostri programmi scolastici e le metodologie didattiche in uso rispondono a modalità comunicative e ad una visione del mondo che sono eredità del nostro patrimonio storico e culturale. Ciò significa che un discente proveniente da altre realtà linguistiche e culturali - e quindi anche scolastiche - potrà incontrare notevoli difficoltà nell'assumere nuovi atteggiamenti comunicativi (che non consistono nel mero apprendimento della lingua italiana) e nuovi modelli culturali. Come vedremo, non è direttamente la mancata competenza nella lingua a generare problemi relazionali negli stranieri; l'inserimento e la socializzazione passano per una acquisizione dei nuovi meccanismi comunicativi, attraverso un processo dai tempi e dalle modalità non generalizzabili.

Una delle modalità vincolate all'integrazione riguarda il rapporto tra parlante, interlocutore e spazio circostante. Porteremo qui un esempio di possibili divergenze nella comunicazione e nella condivisione degli spazi sociali nel mondo della scuola, utilizzando i parametri prossemici (luogo e posizione fisica degli individui) e pragmatici (relazione docente-discente nella comunicazione linguistica). Con l'aiuto di un quadro schematico, si presentano qui di seguito parametri (colonna sinistra) ed esempi di modalità a confronto tra quelle italiane (colonna centrale) ed altre riscontrabili in aree geografiche e culturali diverse.

Parametri prossemici

Parametro	modalità italiana	altre modalità
Luogo dove si tiene la lezione	Aule di edifici scolastici, generalmente di congrua dimensione rispetto al numero di discenti in classe, dotate di servizi ed attrezzature (sportive ecc.) mediamente accettabili.	Spazi riadattati, talvolta non circoscritti da mura, in numero e dimensione insufficienti rispetto al numero di discenti. Assenza o precarietà di servizi ed attrezzature.

Strumenti a disposizione dell'allievo	Cancelleria varia, funzionalmente ed esteticamente curata, carta sciolta e rilegata (quaderni ed album), piccola strumentazione e tecnologia (calcolatrici, squadre, compassi).	Gessetto e tavoletta di legno per scrivere. In alcuni casi carta e cancelleria di cattiva qualità.
Materiali didattici utilizzati	Libri, eserciziari, grammatiche, dizionari, schede illustrate, tavole iconografiche, ecc. In genere a disposizione sia del docente che del discente.	Qualche manuale, spesso non aggiornato, a disposizione esclusiva del docente.
Posizione dei discenti rispetto al docente	Seduti in fila al banco con sequenza verticale o orizzontale. Frequente disposizione lineare, a semicerchio o altro, delle sedie e dei banchi. Forte vicinanza tra cattedra e banchi. Frequenti avvicinamento fisico del docente ai discenti durante l'interazione.	Rigidamente seduti in fila in banchi condivisi. Distanza media o grande tra cattedra e banchi (sempre rispettata nella posizione fisica di docente e discente nel corso di una interazione).
Numero approssimativo dei discenti per classe	Dalle 15 alle 25 unità.	Dalle 30 alle 60 unità.

Parametri pragmatici

Parametro	modalità in Italia	altre modalità
Monologo dell'insegnante	Frequente anche se interrotto da interventi dei discenti	Frequente e mai interrotto da interventi dei discenti

Dialogo fra insegnante e singolo allievo	Frequente sia nell'ambito che al di fuori della situazione comunicativa dell'interrogare	Molto raro
Dialogo fra insegnante e gruppo di allievi	Frequente con previsione di risposta individuale o di gruppo	Frequente con sola risposta obbligata di gruppo
Dialogo fra allievi durante la lezione	Poco frequente e molto tollerato dall'insegnante	Raro e per nulla tollerato dall'insegnante

Il contrasto che si può leggere nel rapido confronto tra modelli interazionali appena presentato, rende chiara la difficoltà insita nell'integrazione dei giovani stranieri nella scuola italiana. Tale difficoltà viene spesso resa ancora più ampia dalla mancata informazione sulle modalità comunicative e sulla realtà culturale dei Paesi di provenienza dei giovani stranieri; ciò rende la valutazione dell'insegnante vincolata ad interpretazioni fuorvianti del comportamento comunicativo dell'allievo. Un chiaro esempio di questo ci viene dalle norme che regolano i turni di presa di parola e le fasi di silenzio. Nel rapporto tra docente e discente vengono applicate le norme comunicative tipiche della comunità di appartenenza. Ciò significa che, ad esempio, in società come la nostra dove una concezione individualista porta l'individuo a formulare proprie opinioni e ad esprimerle in un contesto formale e pubblico, già in età scolare si induce un discente ad esprimere proprie opinioni se sollecitato nell'interazione con l'insegnante. Vanno in questa direzione sia le situazioni comunicative guidate dal docente o dalla struttura (una composizione scritta, una interrogazione, ma anche un dibattito in una assemblea scolastica), sia quelle spontanee in cui nel rapporto con i compagni di classe, il soggetto è portato ad esprimere giudizi di valore sul mondo che lo circonda.

Per contrasto, diverse società umane non inducono culturalmente gli individui ad esprimere opinioni personali sugli eventi e sull'esperienza. Se ciò si verifica, la comunicazione avviene non in forma di monologo ma piuttosto come opinione collettiva, preferendo un "noi" o un "si dice" piuttosto che un "io penso". In talune società tali strategie prevedono addirittura la figura di un sostenitore, che si alterna nella presa di parola con colui che esprime il giudizio collegiale, pronunciando brevi frasi di assenso.³ Moltissime

³ La figura del sostenitore dialogico e quella del portavoce di sostegno sono previste in moltissime società del continente asiatico, di quello africano e di quello sudamericano. Si vedano per l'Asia Ochs (1982) e Duranti (1992), per l'Africa Yankah (1995) e per il Sudamerica Gnerre (1986).

società umane, infine, non prevedono che un adulto intrattenga in contesto pubblico un dialogo con un singolo bambino di età pre-adolescenziale. Nessun adulto rivolge mai la parola direttamente ad un bambino, neanche se si tratta di una relazione tra docente e discente. Ciò implica il fatto che in culture, come quella cinese, ma anche presso le società nordafricane e vicino-orientali, gli insegnanti non intrattengono mai conversazioni e non rivolgono mai direttamente la parola ad un singolo studente della loro classe. Seguendo tali considerazioni sono forse leggibili altrimenti i lunghi silenzi di molti bambini stranieri da poco inseriti nella scuola italiana, per i quali, oltre che doversi abituare ad un flusso comunicativo in una lingua che non è la loro è anche necessario imparare ad avere una relazione diretta ed individuale con il proprio insegnante ed imparare a parlargli direttamente, violando comportamenti comunicativi a loro più consoni⁴.

La relatività del rapporto tra lingua e cultura nella comunicazione si vede non solo nel sapere trasmesso nei contesti formativi (scuola, università, ecc.), ma anche nella cultura materiale. Ciò è vero in particolare, nelle arti, nel tempo libero e nelle attività lavorative minori, che si ritrovano anche nei contesti formativi come pratiche didattiche (il gioco, le attività sportive, la fabbricazione di utensili ed oggetti vari). Nella didattica interculturale tale relatività diviene fondamentale per la creazione di attività in cui la cultura materiale rappresenta un importante punto di accesso all'incontro fra culture (cfr. § 3).

3. Metodologia interculturale nella didattica

Alla luce delle considerazioni sopraesposte e relative al rapporto tra lingua, cultura e scuola a confronto tra luoghi di origine e comunità ospitante, faremo ora alcune considerazioni in merito ai metodi applicati alla didattica interculturale (cfr. Albarea/Izzo 2002).

Il primo spunto di riflessione riguarda un confronto con le metodologie ed i contenuti, didattici dei Paesi di provenienza. L'estrema varietà di metodi e di contenuti peculiari, di ciascuna tradizione educativa in ogni Paese del mondo, rende impossibile tracciare un quadro di insieme che riassume in poche righe quello che è invece un panorama vasto e fortemente eterogeneo. Possiamo però disegnare uno schema che raggruppi i principali elementi, già visti, di relazione tra discente e docente, insieme ai tratti che caratterizzano culturalmente l'impostazione dei programmi scolastici e che rappresentano la visione del mondo in un'ottica italiana di stampo europeocentrico:

relazione insegnante/studente	diretta e immediata
valutazione delle competenze acquisite	strettamente correlata ai programmi svolti
coesione del gruppo classe	indispensabile per molte attività

⁴ Per la "fase del silenzio", studiata in pedagogia interculturale si veda Omodeo (2002) al § 1.6.

priorità informative sulla lingua	strutture grammaticali e scrittura
priorità informative sulla cultura	
storia	con senso cronologico e fuoco sull'Italia e sugli eventi ad essa legati (es. Impero romano, risorgimento, ecc.)
letteratura	essenzialmente italiana dalle origini all'era contemporanea in senso cronologico
scienze	per aree tematiche e relativamente ai progressi occidentali dell'ultimo secolo
geografia	panorama sul mondo a partire dall'Italia e dall'Europa in prospettiva quasi esclusivamente politica ed economica
matematica	principi di base della matematica occidentale

La distanza riscontrabile tra l'impostazione scolastica di provenienza e quella di accoglienza, in base ai parametri sommariamente presentati, sarà direttamente proporzionale alle difficoltà dello straniero di entrare nel contesto culturale e linguistico della nostra scuola.

A partire da queste considerazioni, possiamo ripercorrere le due tappe che hanno caratterizzato l'adeguamento della scuola italiana all'accoglienza di stranieri provenienti da realtà linguistiche e culturali extraeuropee.

L'inizio della prima fase è sancito dalla circolare n. 301 del 1989, emanata dal Ministero dell'Istruzione, con la quale si prendeva atto della presenza nella scuola italiana di alunni extracomunitari. A partire da essa, furono prese iniziative a lungo termine di inserimento ed integrazione degli allievi stranieri, promuovendo l'insegnamento dell'italiano come lingua seconda, la formazione e l'impiego di mediatori culturali, la programmazione scolastica con tematiche di carattere multi-etnico (cfr. Vulpiani 1997 e 1999).

Una seconda fase, caratterizzante gli ultimi anni del secolo scorso ed i primi del nuovo millennio, vede il consolidamento delle iniziative attuate nella prima fase, ad opera delle istituzioni scolastiche e di tutti gli organismi di sostegno alla promozione interculturale (enti territoriali, organizzazioni non governative, organismi di volontariato, ecc.). La nuova fase è caratterizzata da una riconsiderazione degli obiettivi didattici relativi alla trasmissione dei saperi disciplinari. Il lavoro si svolge secondo due direttive: 1) l'aggiornamento permanente degli insegnanti per una programmazione che tenga conto della molteplicità dei saperi scientifici e non, come patrimonio culturale delle comunità di provenienza degli stranieri presenti nel nostro Paese; 2) la produzione e la diffusione di materiali didattici che aprano ad una prospettiva multiculturale i settori scientifico-disciplinari già presenti nei nostri programmi scolastici. Per questo ultimo punto, l'editoria scolastica maggiore vede ancora risultati minimi, mentre l'editoria minore, spesso legata ad organismi territo-

riali, sta già diffondendo strumenti di didattica interculturale delle discipline (cfr. CIDIS 1989, 1998 e Fiorentino 2000).

Proprio in essa si individua l'obiettivo formativo centrale per una società come la nostra, dove il processo di integrazione dei nuovi migrati comporta la trasformazione della nostra società verso il multiculturalismo: la didattica interculturale non deve considerarsi una aggiunta a percorsi formativi già esistenti, ma piuttosto l'unica valida risposta alle esigenze di formazione, in un contesto europeo già caratterizzato da multiculturalismo e plurilinguismo diffusi.

3.2. Strumenti di ricerca e materiali didattici

Seguendo la necessità di elaborare percorsi formativi in cui la pluralità e la diversità possano rappresentare, sia per la comunità ospitante che per gli individui accolti, uno strumento di conoscenza scientifica e non, è possibile elaborare percorsi didattici, nei quali le categorie culturali, la visione del mondo, gli aspetti della scienza occidentale a confronto con il sapere tradizionale della nostra e delle altre culture, costituiscano la base di una educazione alla conoscenza.

In tale prospettiva, si presentano qui alcune proposte di percorsi didattici di due tipi: il primo secondo gli aspetti culturali e scientifici della conoscenza, il secondo in base alle attività sociali che, a partire dalla comunità, entrano come pratiche sociali nel mondo della scuola e divengono un strumento pedagogico fondamentale.

3.2.1. Percorsi didattici interculturali basati sul sapere scientifico e le forme d'arte

La conoscenza scientifica e prescientifica costituiscono, insieme alle espressioni artistiche, la struttura portante dei programmi della scuola. Partendo da considerazioni relative alla necessità di fornire tali informazioni in una prospettiva interculturale, è possibile ipotizzare percorsi didattici di scoperta delle differenze di visione ed interpretazione del mondo naturale e sensoriale (cfr. Cardona 1985a, 1985b). Presentiamo qui alcuni esempi, in base ai settori della conoscenza che nei programmi scolastici risultano dominanti.

Percorsi didattici sulla storia

Obiettivi:

- a) allargare la visuale degli avvenimenti, passando da una narrazione europea ad una narrazione planetaria della storia;
- b) focalizzare l'attenzione degli allievi su eventi storici cronologicamente coevi a quelli europei;
- c) modificare il punto di vista nell'interpretazione di fatti storici.

Applicazione:

l'impero romano e l'impero cinese sotto la dinastia Han;
il medioevo europeo e quello arabo;
la scoperta e la conquista dell'America dal punto di vista degli Amerindi;
le crociate secondo i musulmani (seguendo gli storiografi arabi);
relatività del concetto di civiltà in opposizione a selvaggio/società incivile.

Lingua e letteratura

Obiettivi:

- a) allargare l'orizzonte della diffusione linguistica con elementi di geografia delle lingue;
- b) presentare e valorizzare il patrimonio linguistico e culturale delle minoranze storiche italiane (Ladini, Grichi, Sardi, Francoprovenzali, ecc.);
- c) sperimentare piccoli percorsi in lingua straniera di lingue rappresentate o non rappresentate in classe;
- d) fornire una prospettiva storico-etimologica dell'italiano e di altre lingue con attenzione ai prestiti linguistici;
- e) presentare analogie e differenze tra la letteratura italiana e straniera.

Applicazioni:

diffusione e varietà dell'arabo e del cinese;
compresenza di lingue europee e lingue autoctone nei Paesi con eredità coloniale (America Latina, Africa, Asia);
lingua, usi e tradizioni della minoranza linguistica francoprovenzale (o altra);
canti, versi o proverbi di altre nazioni, da usarsi in lingua originale e in traduzione;
origine di alcuni prestiti di parole italiane provenienti da lingue esotiche;
lettura di brani di letteratura straniera con possibili comparazioni con quella italiana (es. fiabe popolari).

3.2.2. Percorsi didattici interculturali basati sulle pratiche sociali

Intendiamo qui per pratiche sociali, l'insieme di regole e norme messe in atto dagli individui in un dato contesto, del quale condividono con gli altri partecipanti i codici comunicativi, sia linguistici che non linguistici. Una pratica sociale universale, sebbene culturalmente diversificata per il mondo dell'infanzia è quella del gioco (cfr. Loos 1998). In una società come la nostra essa resta spesso relegata all'infanzia, mentre in altre culture si ritrova frequente anche in altre fasce d'età, tra cui quella adulta, per la quale nelle società occidentali, l'unica pratica ludica resta lo sport.

A partire da queste riflessioni, è possibile ipotizzare percorsi didattici mirati all'osservazione delle diversità e delle costanti culturali universali nelle attività sociali. Nel caso del gioco, proponiamo in questo luogo un laboratorio interculturale (cfr. in appendice la scheda 1).

BIBLIOGRAFIA

- ALBAREA, ROBERTO / IZZO, DOMENICO (2002) *Manuale di pedagogia interculturale*, Pisa, ETS.
- CAILLOIS, ROGER (1967) *Le jeux et les hommes. La masque et la vertige*. Paris (trad. it. (1981) Milano, Bompiani)
- CARDONA, GIORGIO R. (1985a) *I sei lati del mondo. Linguaggio ed esperienza*, Bari, Laterza.
- CARDONA, GIORGIO R. (1985b) *La foresta di piume. Manuale di etnoscienza*, Bari, Laterza.
- CIDIS (CENTRO DI INFORMAZIONE DOCUMENTAZIONE E INIZIATIVA PER LO SVILUPPO) (1989) *La nostra Africa. L'avventura di crescere nel continente nero*, Roma, Fratelli Palombi Editori.
- CIDIS (CENTRO DI INFORMAZIONE DOCUMENTAZIONE E INIZIATIVA PER LO SVILUPPO) (1998) *Africa degli alberi. Storie e segreti del Sahel*, Perugia, Alisei.
- COLOMBO, ENZO (2002) *Le società multiculturali*, Roma, Carocci.
- DURANTI, ALESSANDRO (1992) *Etnografia del parlare quotidiano*, Roma, La Nuova Italia Scientifica.
- FIorentino, STELLA (2000) *Scuola e diversità. Un percorso di inserimento di allievi immigrati*, Perugia, CIDIS / Alisei.
- GNERRE, MAURIZIO (1986) "The decline of dialogue: ceremonial and mythological discourse among the Shuar and Achuar of Eastern Ecuador". In Sherzer, Joel / Urban, Greg (eds.) *Native South American discourse*, Berlin, Mouton de Gruyter: 307-341 (trad. it. in: Turchetta (a c. di), (1996): 181-207).
- HILL, JANE (1988), "Language, culture, and world-view". In Newmeyer, Frederick J. (ed.) *Linguistics, The Cambridge Survey, vol. IV, Language: The Socio-cultural Context*, Cambridge, Cambridge University Press: 14-36 (trad. it. in Turchetta (a c. di), (1996) *Lingua, cultura e visione del mondo*: 25-54).
- LOOS, SIGRID (1998) *Il giro del mondo in 101 giochi*, Torino, Edizioni Gruppo Abele.
- LUCY, JOHN A. (1992) *Language Diversity and Thought: A Reformulation of the Linguistic Relativity Hypothesis*, Cambridge, Cambridge University Press.
- OCHS, ELINOR (1982) "Talking to children in Western Samoa". *Language in Society* 11, 1: 77-104.
- OMODEO, MARIA (2002) *La scuola multiculturale*, Roma, Carocci.
- SAPIR, EDWARD (1949) *Selected writings*, Berkley, University of California Press.
- TURCHETTA, BARBARA (a c. di), (1996) *Introduzione alla linguistica antropologica*, Milano, Mursia.

Barbara Turchetta

VULPIANI, PIETRO (a c. di), (1997) *L'officina del confronto. Relazioni interculturali e processi di sviluppo nell'azione educativa*, Roma, Anicia.

VULPIANI, PIETRO (a c. di), (1999) *Comunicazione sociale, sviluppo e interculturalità*, Roma Armando Editore.

WHORF, BENJAMIN L. (1956) *Language, Thought and Reality*, Cambridge Massachusetts, The Massachusetts Institute of Technology (trad. it. (1970) *Linguaggio, pensiero e realtà*, Milano, Boringhieri, Milano).

YANKAH, KWESI (1995) *Speaking for the chief. Okyeame and the politics of Akan royal oratory*, Bloomington & Indianapolis, Indiana University Press.

~ 52 ~

Appendice

SCHEDA I

Proposta per un laboratorio interculturale

"Così si gioca negli altri Paesi"

Quadro teorico sul quale costruire le attività ludiche:

Classificazione di Caillois (1967)

tipi di gioco

1. giochi competitivi	<i>archetipo</i> agonismo
2. giochi di azzardo	fortuna e rischio
3. giochi di rappresentazione	maschera
4. giochi che procurano intense sensazioni psicofisiche	vertigine
5. giochi solitari	contemplazione

Classificazione per elementi

giochi di terra

giochi di acqua

giochi di aria

giochi di spazi con nascondigli

giochi con strumenti

Creazione dei percorsi

Lasciar descrivere ai bambini italiani e stranieri i loro giochi preferiti. Raggrupparli per tipo (competitivi, di rappresentazione, ecc.), chiedendo il sostegno degli allievi (con l'uso di cartelloni, disegni, costruzione degli strumenti eventualmente necessari, ecc.) ed organizzarne lo svolgimento.

Esempio per un percorso dedicato ai giochi di rappresentazione: costruire le maschere, parlare dei travestimenti (organizzarli se possibile), mettendo a confronto le tradizioni italiane ed europee (es. il carnevale) con quelle di altri continenti (es. i giochi di rappresentazione del capodanno cinese o quelli delle danze tradizionali africane)