

DOCENTI E FORMAZIONE INTERCULTURALE

a cura di **Concetta Sirna**

PIERRE DASEN

FONDAMENTI SCIENTIFICI DI UNA PEDAGOGIA INTERCULTURALE¹

Il mio contributo ad una analisi concettuale critica dell'educazione interculturale² assume la forma di una revisione critica delle basi concettuali che disciplinano differenti nell'ambito delle scienze umane e sociali possono fornire ad una educazione interculturale, ma è anche la discussione su alcune scelte epistemologiche e metodologiche. Numerosi autori hanno rilevato il bisogno di radicare le pratiche dell'educazione interculturale su un fondamento teorico, basato sulla ricerca empirica, e deplorano i pochi legami tra pratiche e teorie. Per esempio, Batelan e Gundara (1991, p. 27) citano le conclusioni di un rapporto dell'O.C.D.E.: "La maggior parte dei programmi di educazione multiculturale non sono sostenuti da una base teorica solida e chiara" (CERI, 1989, p.71). Abdallah-Preteceille (1986, p.39) scrive: "questo radicamento nella prassi dev'essere sostenuto da una riflessione teorica strutturata col rischio di vedere le pratiche impantanarsi in azioni sterili e inefficaci.

Non mancano, invero, le discussioni teoriche circa l'educazione interculturale e la formazione degli insegnanti in questa sfera, anche considerando solo i testi in francese (Berthoud-Aghili & Caloz-Tschopp, 1993; Abdallah-Preteceille, 1986; Dasen e altri, 1991; Dinello, 1977; Dinello & Perret-Clermont, 1987; Hannoun, 1987; Kurmann, 1987; Munoz Sedano, 1989; Ouellet, 1991; Ouellet, 1991; Rey, 1986; UNESCO, 1992). Queste discussioni teoriche non sono una cieca glorificazione della pedagogia interculturale, ma comprendono le critiche e parlano delle trappole da evitare. Per esempio, è stata molto criticata la "pédagogie couscous", che contribuisce a costruire stereotipi e marginalizzazione, o in maniera generale le pedagogie imperniate sulle sole differenze, o ancora la marginalità delle pratiche interculturali nei programmi scolastici (Catafi-Maurer & Catafi, 1991a). Non è questa la riflessione che io voglio affrontare qui, perché altri la faranno meglio di me. Per evitare qualsiasi ridondanza, lascerò dunque da parte i lavori che vertono specificamente sulla pedagogia interculturale, così come la maggior parte dei lavori dei colleghi svizzeri, che hanno l'occasione di presentare essi stessi il proprio punto di vista. Mi piacerebbe segnalare a questo proposito la prossima pubblicazione in francese e in tedesco di un'opera preparata nel quadro del Comitato di ricerca "Educazione interculturale" della SSRE, sotto il titolo "Pluralité culturelle et éducation en Suisse: Etre migrant II", che presenta un buon panorama di ricerche e pratiche in Svizzera (Poglia, Perret-Clermont, Gretler & Dasen, in corso di stampa).

La questione che desidero porre all'attenzione è la seguente: Quali sono dunque, tra le diverse scienze sociali ed umane, i fondamenti scientifici di una pedagogia interculturale? Non

¹ Ringrazio i collaboratori che benevolmente hanno voluto donarmi il loro parere su una prima versione di questo testo, in particolare AKKARI A., CALOZ-TSCHOPP M. C., CATTAFI-MAURER F. e F., PERREGAUX C. e SCHURMANS M. N. Ringrazio egualmente HUTMACHER W. e HOFFMANN-NOWOTNY H. J. d'essere entrati in dialogo sul mio modo di vedere i loro rispettivi lavori.

² Ho utilizzato il termine "pedagogia" nel titolo per indicare che le stesse pratiche pedagogiche, lo stesso modo di insegnare, non sono indipendenti da teorie che dipendono da scienze umane e sociali. Per pedagogia interculturale intendo una pedagogia che si rivolge all'insieme degli allievi per favorire l'interazione solidale nel rispetto della diversità culturale, e non solamente l'accoglienza degli alunni migranti (o "Ausländerpädagogik", come si dice in tedesco). Ciò detto, la mia riflessione si porta, in modo più esteso, sull'educazione interculturale e i suoi differenti aspetti, quindi tanto sulle strutture dei sistemi di formazione che sui contenuti dei programmi, gli atteggiamenti degli insegnanti (o il "curriculum nascosto"), l'orientamento degli alunni e la loro presa in carico da parte dei servizi specializzati, l'educazione non formale, etc.. Una stessa definizione ampia dell'educazione si troverà, assieme a numerose informazioni complementari, nel rapporto prospettico di BERTHOUD-AGHILI e CALOZ-TSCHOPP (1993).

Torino, 1996

il **Segnalibro**

rileverò se non ciò che mi sembra essenziale, facendo una scelta personale, secondo i miei interessi e le mie conoscenze. Questo elenco di questioni non pretende dunque assolutamente di essere esaustivo.

1. Psicologia

Ci sono, beninteso, numerose psicologie, ma in linea generale la scelta epistemologica della psicologia è di considerare l'individuo in sé, indipendentemente dal suo contesto. I contesti (e in particolare i contesti culturali), non soltanto non costituiscono oggetto di studio, ma sono considerati una interferenza disturbante, che occorre eliminare o controllare in laboratorio. Ho avuto diverse volte occasione di rilevare fino a che punto la psicologia generale fosse etnocentrica (per es. Dasen, 1983). Sotto questo aspetto la psicologia generale non mi sembra offrire, in sé, delle basi scientifiche pertinenti per una pedagogia interculturale.

Ma non si può rigettare l'insieme della psicologia perché ci sono eccezioni³ e ne affronterò adesso alcune.

1.1 La Psicologia sociale

Se gran parte della psicologia sociale sperimentale è basata sulla ricerca acontestualizzata che trascura gli aspetti culturali (Jahoda, 1988), c'è tuttavia una parte della psicologia sociale che fornisce apporti essenziali per il nostro tema. Penso in particolare agli studi degli atteggiamenti, valori e stereotipi, e alle rappresentazioni sociali in quanto organizzatrici di valutazioni, giudizi e comportamenti, o in modo più generale, di relazioni intergruppi. C'è una lunga tradizione di ricerche, i lavori più conosciuti sono forse quelli di Tajfel (1981, 1982) senza dimenticare però gli apporti francofoni e quelli svizzeri (per esempio Deschamps, Dorai e altri, 1991; Doise, Descamps & Mugny, 1991).

Non è possibile fare qui un riassunto di questo ambito⁴, ma la sua pertinenza con la pedagogia interculturale mi sembra che vada da sé. Menzionerò quindi una sola pista di riflessione, perché è contraria all'intuizione corrente: si tratta del ruolo positivo che possono giocare gli stereotipi. In effetti, una tale categorizzazione è uno strumento psicologico utile per gestire le interazioni tra gruppi in una società multiculturale, in particolare per mantenere distinte le identità in una società multiculturale che esalta l'integrazione piuttosto che l'assimilazione⁵. Le ricerche hanno dimostrato che gli stereotipi sono relativamente

³ Per una esplicita presa in considerazione dei contesti in psicologia sociale, ci sono, ben inteso, gli eccellenti lavori di PERRET-CLERMONT A. N. e GROSSEN M. a Neuchâtel, e SCHUBAUER-LEONI M. L. a Ginevra. C'è anche tutto il gruppo di studi "socio-culturali" che prendono come ispirazione la scuola socio-storica sovietica e in particolare la teoria di Vygotsky; questo gruppo pubblica la rivista "Infancia y Aprendizaje", e ha tenuto un primo congresso a Madrid nel 1992. Le preoccupazioni sono essenzialmente comuni con la psicologia interculturale che ho descritto più avanti, anche se per il momento ci sono pochi contatti tra le due reti.

⁴ Si potranno trovare tali riassunti (così come i riferimenti a talune affermazioni che seguiranno) nei manuali di psicologia interculturale di BERRY, POORTINGA, SEGALL E DASEN (1992) e SEGALL, DASEN, BERRY e POORTINGA (1990).

⁵ Utilizzo questi termini nel senso di BERRY (1989): l'assimilazione significa l'abbandono della propria identità culturale a vantaggio di quella della comunità dominante, mentre l'integrazione ritorna al "mantenimento parziale dell'integrità culturale del gruppo etnico parallelamente ad una partecipazione sempre più marcata degli individui in seno alla nuova società. In questa situazione la persona conserva la sua identità e altre caratteristiche culturali proprie (lingua, abitudini alimentari, feste, etc.) partecipando in tutto alle strutture economiche, politiche e giuridiche con gli altri gruppi etnici della nuova società." (p.138). Si ha separazione se l'individuo non cerca di stabilire delle relazioni con la comunità dominante, *segregazione* se il gruppo dominante impedisce l'instaurazione di queste relazioni, e *marginalizzazione* se il gruppo non-dominante ha

indipendenti dai giudizi di valore che determinano gli atteggiamenti. Questi ultimi sono in generale più favorevoli verso altri gruppi sociali e culturali se le somiglianze percepite prevalgono sulle differenze; aumentano, non tanto per un qualsiasi contatto con quei gruppi, come si è a lungo pensato, ma grazie all'interazione a *status sociale eguate* (Katz & Taylor, 1988). Si ritorna quindi al primato, per un'educazione interculturale, dell'eguaglianza delle opportunità (Rey, 1993a): una questione soprattutto politica.

Un'altra area di studio che ci tocca direttamente è quella delle identità culturali, che ha dato luogo a numerosissimi lavori particolarmente in Francia. Si potranno consultare, tra l'altro, gli atti dei colloqui dell'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC, 1989; Lavallée, Ouellet & Larose, 1991; Paisant & Poletti, 1987; Retschitzky, Bossel-Lagos, & Dasen, 1989) che comprendono numerose comunicazioni su questo argomento, o ancora l'eccellente tesi di Krewer (1992), che fornisce al contempo una analisi concettuale ed epistemologica dell'insieme degli approcci interculturali. Si noterà che non si tratta più, nelle teorie attuali, di vedere l'identità culturale sotto forma di un concetto statico, quanto invece di "strategie identitarie" complesse e dinamiche (Camilleri, 1990a; Malewska-Peyre, 1989; Vasquez, 1989).

Tra i concetti studiati dagli psicologi sociali c'è quello di *acculturazione*. E ancora, rimando il lettore ad altre sintesi (per es. Berry, 1989) per sottolineare un solo punto. La ricerca mostra che lo *stress acculturativo* (uno dei "problemi" dei migranti di cui si parla così spesso) è legato a numerosissimi fattori, e in particolare alle caratteristiche della società di accoglienza. E più inteso se c'è un rigetto (segregazione e marginalizzazione), ma anche se la società di accoglienza esige l'assimilazione piuttosto che facilitare l'integrazione (Berry & Kin, 1988; Berry, 1989).

1.2 La Psicologia interculturale

Le aree di studio di cui ho appena parlato, che trovano la loro origine nella psicologia sociale, formano in effetti la maggior parte di ricerche tra quelle che si identificano con la psicologia "interculturale" ("cross-cultural" in inglese) e che studiano dunque direttamente l'interazione tra individui e gruppi di origini culturali differenti. Esistono numerosi dibattiti sull'utilizzazione dei termini in francese e in inglese e sull'importanza del metodo comparativo (Cattafi-Maurer & Cattafi, 1991 b; Krewer & Dasen, 1993). Senza entrare direttamente nel merito, mi piacerebbe rilevare qui l'evoluzione epistemologica che ciascuno può constatare. Agli inizi della "cross-cultural psychology" (che si può situare, a parte qualche precursore, negli anni 60), la ricerca era soprattutto comparativa e, per ragioni metodologiche, si cercava di comparare almeno tre gruppi o di più⁶. In contrapposizione a questo approccio di tipo "etico", molti ricercatori hanno voluto favorire un approccio di tipo "emico", arrivando talvolta perfino ad un relativismo culturale assoluto che rigetta ogni comparazione. Il recente affiorare di una "psicologia culturale" (Boesch, 1991; Jahoda 1992; Krewer, 1993; Shweder, 1990) va in questa direzione. Penso che non ci sia opposizione ma complementarità, essendo l'approccio più fruttuoso quello che cerca insieme ciò che è comune (o anche universale) e ciò che è differente. Perciò la comparazione è a volte indispensabile, ma deve essere effettuata con certe precauzioni metodologiche⁷.

smarrito la propria identità culturale perdendo il diritto di partecipare alle istituzioni e alla vita del gruppo dominante a causa delle pratiche discriminatorie.

Da notare che in Svizzera, nei testi ufficiali ma anche in certi scritti scientifici, si fa completa confusione, talvolta, e il termine "integrazione" è sovente utilizzato nel senso di assimilazione.

⁶ Talvolta anche molti di più, come nell'utilizzazione della banca dei dati etnografici dello Human Relations Area Files (H.R.A.F.) dove sono campionati non i soggetti ma le società (Segall, 1989).

⁷ È quello che BERRY, POORTINGA, SEGALL E DASEN (1992, p.257) chiamano approccio "universaliste" per opposizione ai due estremi che sono l'approccio "absolutiste" e l'approccio "relativiste".

L'altra tendenza, nella storia recente di questa disciplina, è il passaggio dagli studi comparativi a quelli che portano direttamente sui gruppi o individui in contatto, soprattutto nelle situazioni di migrazione. Nella sfera anglofona (e in particolare l'International Association for Cross-Cultural Psychology, IACCP) questa tendenza ha provocato quasi uno scisma a metà degli anni 80, con la creazione di una disciplina chiamata "psicologia etnica", ma Berry (1985) ha sostenuto la coabitazione e la complementarietà di queste prospettive. Nel mondo francofono, è soprattutto una équipe a Tolosa che ha cercato di definire una disciplina autonoma. Clanel (1990), per esempio, utilizza i sostantivi *interculturel* e *interculturale*, definendoli come "l'insieme dei processi attraverso i quali gli individui e i gruppi interagiscono quando appartengono a due o più insiemi che si richiamano a culture differenti..." (p.70)⁸. Se non condividono con l'équipe toulousana il desiderio di identificare una nuova disciplina autonoma, trovo il loro approccio molto fruttuoso giustamente a causa del suo carattere interdisciplinare. In una riflessione soprattutto epistemologica, Denoux (1985; 1992) descrive il passaggio da un referente monoculturale ("*téléonomie historique*"), attraverso il biculturale ("*téléotopie culturelle*") verso il pluriculturale ("*hétéronomie interculturale*"). Come tutte le tipologie, questa presentazione è necessariamente schematica, ma trovo tali semplificazioni euristicamente utili.

Se si vuole cercare una linea direttrice unica che caratterizzi la psicologia interculturale, direi che si tratta di stabilire dei legami tra il sociale e lo psichico. È questa l'idea principale sulla quale è basato il quadro concettuale "eco-culturel" che abbiamo utilizzato per i nostri manuali di psicologia interculturale (Berry et al., 1992; Segall et al., 1990). Camilleri (1990b, pp. 9-10) riassume molto bene questa "reciprocità di prospettive" tra individuale e sociale:

Certamente il sociale supera lo psichico, il collettivo trascende l'individuale ma è lo psichico, cioè sono gli individui stessi che elaborano queste formazioni per le quali essi "si fanno superare", che percepiscono come il trascendente. Tanto bene che diventa legittimo alla psicologia reperire, descrivere e analizzare queste *operazioni* di costituzione, attraverso il soggettivo, dell'aldilà del soggettivo. Essa si appropria così delle realtà - e mediante queste della cultura - che non vengono più da un altrove misterioso, ma di cui occorrerà studiare la germinazione e le evoluzioni in ciascuno.

Ho avuto occasione di esporre altrove come la psicologia interculturale mi sembra pertinente per la formazione degli insegnanti ad una educazione interculturale (Dasen, 1991, 1992). Definisco la psicologia interculturale come lo studio dell'influenza della cultura sul comportamento umano; si tratta dunque di una psicologia che studia l'individuo nel suo contesto. In psicologia dello sviluppo, per esempio (Brit & Lehalle, 1988; Dasen & Janoda, 1986), un approccio interculturale permetterà di dissociare i fattori che sono confusi in una ricerca intraculturale, come l'età cronologica e la scolarizzazione (Nertlove & Snupper, 1981; Rogoff, 1981). Tali studi possono essere utili agli insegnanti per rendersi conto che ciò che sembra essere un "deficit" rispetto alle norme scolastiche forse è in realtà una differenza socio-culturale - ciò cambia il modo in cui si guarda criticamente la pedagogia compensatoria.

La psicologia interculturale tuttavia non dà soltanto una comprensione globale dei legami tra le culture e lo psichismo, né soprattutto un insieme di informazioni sul comportamento

⁸ Clanel preferisce non utilizzare il concetto di acculturazione, che è "incontestabilmente marcato dalle ideologie e le concezioni asimmetriche delle relazioni tra culture dall'inizio del secolo" (71). Personalmente temo molto queste fughe in avanti verso un nuovo vocabolario, in assenza di nuovi concetti, sotto pressioni ideologiche più che scientifiche. È lo stesso per il concetto di cultura che alcuni vorrebbero bandire per il fatto che a volte viene utilizzato al posto dell'antico concetto di "razza" per giustificare l'esclusione. Benissimo, come rileva molto bene e con humour GENTILVRES P. (1993), si utilizza "cultura" in tutte le sause, e c'è la denava del "tutto è culturale". Nello stesso senso, non bisognerebbe più utilizzare "differenze culturali" (termine recuperato dall'estrema destra), ma sempre parlare di "diversità". Questi divieti mi fanno pensare al "parlare politicamente corretto" che imperversa oltre Atlantico. Mi sembra che sia sufficiente, in un discorso scientifico, definire i termini operazionalmente, e precisare se vi si attribuisce un giudizio di valore o no.

umano nei contesti differenti; essa permette soprattutto uno "sguardo panoramico" sulla nostra società e le sue istituzioni, sulla nostra inculturazione. Si tratta, penso, del primo passo verso il decentramento e il superamento dell'etnocentrismo.

Questa funzione di specchio, la psicologia interculturale la divide con l'antropologia culturale. Se è vero che la psicologia generale e l'antropologia culturale non hanno mai avuto un buon ménage⁹, quest'ultima è una base indispensabile per la psicologia interculturale, soprattutto nell'approccio "emico" ovvero come psicologia culturale, ma egualmente per gli studi comparativi che non possono essere validamente fatti senza una conoscenza approfondita delle culture in gioco. In linea di massima, la psicologia interculturale è necessariamente interdisciplinare, perché cerca di stabilire i legami tra variabili a livello dell'individuo e variabili a livello della società.

2. Antropologia

L'antropologia¹⁰ è stata spesso criticata dagli ambienti che si occupano di pedagogia interculturale (p. es. Abdallah-Preteille, 1986): il "culturalismo" presenterebbe le culture in modo stereotipato e l'esotismo non farebbe che rinforzare l'esclusione. Vero: ma solamente se ci si riferisce ad una etnografia polverosa, legata in gran parte alla dominazione coloniale. Anche l'antropologia culturale si è evoluta, ha cambiato il suo sguardo, s'è rimessa in causa. Si è interessata, prima della psicologia interculturale, ai fenomeni del cambiamento sociale e dell'acculturazione¹¹. Il suo rigetto mi sembra del tutto infondato, e ne vedo come prova la pertinenza per l'educazione dimostrata dai manuali come quelli di Emy (1981) e di Camilleri (1986).

C'è stato egualmente un cambio di terreno: "lo sguardo da vicino"¹² sembra essere il nuovo motto. L'antropologia è diventata urbana, si interessa alle minoranze, ai migranti, conservando della sua origine la metodologia qualitativa, la "descrizione grossolana" (Geertz, 1973). In Svizzera c'è proprio uno studio della Société Suisse d'Ethnographie che ha segnalato in prima istanza il bisogno di creare un Forum di ricerche sull'emigrazione (Knecht, 1992)¹³. In tale quadro interdisciplinare l'etnologia può portare ad una comprensione approfondita delle cause dell'emigrazione e della "visione del mondo" degli emigranti che vengono da noi. La migrazione è cambiata, è diventata più internazionale, perfino intercontinentale; i migranti hanno dunque, rispetto al paese d'accoglienza, una "distanza culturale" più grande, cosa che aumenta i rischi di incomprensione e di rigetto. Sarebbe opportuno, dunque, che la popolazione ospitante (tutti compresi e soprattutto gli insegnanti) potesse acquisire questa prospettiva etnologica, che consiste nell'accettare tutte le culture come qualitativamente uguali¹⁴.

L'etnologia permette anche di vedere le migrazioni in un quadro più largo di quanto non sia il ristretto ambito europeo, per esempio gli importanti movimenti di popolazione all'interno degli altri continenti (cfr. per es. Marshall, 1983).

⁹ Cfr. JAHODA, 1989. Ma ci sono beninteso delle eccezioni, come WASSMANN e DASEN (1993), dovendo dimostrare in rapporto agli studi sulla conoscenza.

¹⁰ Penso qui all'insieme della disciplina, comprendente l'antropologia culturale e sociale, l'etnologia, etc.; manca lo spazio per stabilire distinzioni più sottili.

¹¹ La migliore analisi del concetto di acculturazione che ho incontrato in questi ultimi tempi era quella esposta da WICKER H. R. (1992), un etnologo dell'Università di Berna.

¹² Cfr. "La vue porte au loin" di SCHULTE-TENCKHOFF (1985).

¹³ Ci si ricorderà anche dell'eccellente esposizione "Menschen in Bewegung", al Museo Etnografico di Balz (Baer e Hammacher, 1990).

¹⁴ Ciò solleva la questione del relativismo culturale, nozione molto dibattuta in questi ultimi tempi (cfr. per es. CAMILLERI, 1993). Il rispetto, la tolleranza, l'assenza di giudizi di valore, non fanno venir meno la necessità di accordarsi, in una società multiculturale, su una base di valori e di regole comuni.

Ma la pertinenza dell'antropologia culturale per l'educazione interculturale non è ristretta allo studio delle migrazioni. Una parte del mio insegnamento in "antropologia dell'educazione" verte sulla trasmissione culturale: come una società conserva la sua cultura attraverso le generazioni? Ciò mi porta ad affrontare concetti come "inculturazione" e "socializzazione", e a definire l'educazione in maniera molto più larga della sola scolarizzazione. Quali sono i principi pedagogici e i processi di apprendimento, nell'educazione informale? Quali sono le differenti "emoteone parentali" che regolano le pratiche educative? Quali pertinenze (anche per l'educazione formale) possono avere i saperi informali, tradizionali, quelli che sono stati descritti dalla "modernità"? Si tratta di tutto un campo di studi che non verte direttamente sull'emigrazione, né sull'educazione interculturale, ma che mi sembra, nonostante tutto, pertinente, quanto meno per attirare l'attenzione degli insegnanti sulla diversità possibile delle forme di apprendimento e di insegnamento.

Questo decentramento dovrebbe permettere di vedere le nostre istituzioni educative con una certa riserva. Si può anche fare lo studio etnografico dei sistemi formativi. Questa sottodisciplina dell'antropologia culturale, poco sviluppata da noi, è istituzionalizzata nel quadro dell'A.A.A. (American Anthropological Association) dal "Council on Anthropology and Education" che pubblica la rivista *Anthropology and Education Quarterly*. Harrington (1982) ne ha sintetizzato le principali linee di ricerca. Un'altra corrente di ricerca che è rimasta soprattutto americana è quella della "antropologia psicologica" con la rivista *Ethos*. Si tratta della versione attuale del movimento "Cultura e personalità" con una forte ispirazione psicoanalitica. Nello stesso senso, e più di recente, bisognerebbe ricordare inoltre l'importante movimento francofono in etnopsicoanalisi ed etnopsichiatria (Laplantine, 1988), con la *Nouvelle Revue d'Ethnopsychiatrie*. E ancora gli studi possono portare sul lontano (p. es. de Rosny, 1992; Pradelles de Latour, 1991) o sul qui (Leman & Gailly, 1991; Nathan, 1988; Yahyaoui, 1988), in particolare sul modo di tener conto della diversità culturale nei consulti e nei trattamenti psicologici e psichiatrici.

Non essendo specialista di questo settore, mi guarderò dal trarre delle conclusioni sui suoi apporti all'educazione interculturale; si potranno trovare delle riflessioni su questo argomento nell'opera edita recentemente da M. Rey (1993b). Essendo l'educazione interculturale solamente una forma di pedagogia ma anche il modo di tener conto della diversità culturale nell'insieme del sistema scolastico, lo sviluppo di una psicologia scolastica appropriata ne diventa una dimensione importante.

3. Sociologia 15

Una riflessione macrosociale, in particolare sull'importanza del contesto socio-economico e dei conflitti sociali, è l'apporto della Sociologia. Si tratta spesso di una dimensione trascurata nell'educazione interculturale, i cui adepti hanno la tendenza a credere che i problemi di xenofobia e di razzismo si risolvano mediante la pedagogia, senza cambiamenti strutturali nella società. È questo che spiega, indubbiamente, una certa reticenza in alcuni

¹⁵ Cambiamento di stile per questo capitolo! Dinanzi all'ampiezza del settore e alle numerose correnti che sarebbero pertinenti, senza parlare della mia incompetenza, scoglio di non cercare di fornire un riassunto, ma di lanciare un dibattito su due studi particolari.

Tra i numerosi lavori sociologici molto pertinenti, desidererei rilevare in particolare lo studio del ragionamento che è alla base dell'etnocentrismo e del razzismo detto "ordinario", il "raisonnement quotidiens" così come lo studia WINDISCH U. (1987-1990), o ancora la ricerca di BOLZMAN (1992) sulle ragioni della partenza degli esiliati. Bolzman mostra a qual punto la politica d'asilo svizzero faccia due pesi e due misure, a seconda che il motivo della fuga sia "ideologico e interpretabile in termini di obiettivi politici propri alle società europee" o sia legato invece a dei "conflitti interetnici che, per di più, hanno luogo in regioni lontane" (p.691).

sociologi verso l'educazione interculturale, reticenza che tenterò di illustrare mediante due studi particolari.

Uno studio di W. Huttmacher (1987; in corso di stampa) riguarda 18.300 allievi delle scuole ginevrine, di cui all'incirca un terzo è di nazionalità svizzera. Sceglierlo come indicatore del ritardo scolare nella 6° elementare (ripetenza), l'autore constata un ritardo più importante per i ragazzi stranieri (18% per gli allievi di nazionalità italiana, spagnola e portoghese, 12% per le altre nazionalità) che per gli svizzeri (9%). Ma se si tiene conto del livello socio-economico, si constata che gli allievi svizzeri provenienti da famiglie di manovali o operai specializzati presentano egualmente un ritardo importante (18%). Conclusione: "La frequenza del ritardo scolastico varia molto più consistentemente a seconda dell'origine sociale degli allievi che non secondo la loro origine nazionale" (in corso di stampa, p. 149).

Lo scopo di questo studio è di attirare l'attenzione degli insegnanti e dei responsabili politici sul fatto che la democratizzazione degli studi, pure importante a Ginevra, non è riuscita ad eliminare tutte le discriminazioni: l'origine sociale resta una variabile importante e sovente misconosciuta. Ma occorre, a mio avviso, guardarsi dal sovrastimare questo risultato e concluderne che l'esperienza della migrazione non ha alcuna importanza. Nel campione studiato, soltanto il 6% degli allievi erano degli immigrati, gli altri stranieri erano infatti nati a Ginevra. Nella maggior parte degli altri paesi del mondo, dove la naturalizzazione è più facile che in Svizzera¹⁶, una gran parte di questi allievi non avrebbe avuto un passaporto straniero. Non è dunque così sorprendente che la variabile "passaporto" non risulti significativa, essendo la stessa nazionalità, in qualche misura, un artefatto.

Tra i primi-arrivati, Huttmacher constata che "la frequenza del ritardo scolastico è, grosso modo, tanto maggiore quanto maggiore era l'età dell'allievo al momento dell'immigrazione a Ginevra. (...) L'arrivo nel corso della scolarità infantile (tra i 4 e i 7 anni) moltiplica pressoché per due la probabilità di essere in ritardo nell'ultima classe, una immigrazione ancora più tardiva la moltiplica all'incirca per tre" (p. 151).

L'esperienza della migrazione ha dunque egualmente la sua importanza; il fattore socio-economico non esclude il fattore culturale ma c'è un cumulo: "Le difficoltà legate alla migrazione e all'adattamento ad un nuovo ambiente appaiono dunque come amplificate dall'origine sociale" (p.152). Infatti, come rilevano Berry (1989) e Camilleri (1992), c'è interazione tra i molteplici fattori, che intervengono diversamente secondo i sotto-gruppi o anche gli individui: condizione migrante dei genitori, condizioni economiche, tratti specifici della cultura d'origine e conflitti tra quella e la società di residenza, mutamenti relazionali, etc.

Quando Huttmacher afferma, a seguito di questi risultati, che "la scuola ginevrina non sembra né razzista né xenofoba" (p.158), non gli dò torto, poiché questi termini sono troppo forti, ma temo che tale posizione induca il sistema scolastico a dormire sugli allori, a considerarsi come perfettamente rispondente alle esigenze di una società multiculturale¹⁷. Ciò che se ne può dedurre, al contrario, è che la scuola deve ancora fare un grosso sforzo per ammettere la diversità nel suo seno. Come dice l'Autore (p. 166): "Ciò che la scuola ha cominciato ad apprendere in materia di riconoscimento delle differenze culturali, nell'accogliere meglio gli allievi stranieri, potrebbe trasferirlo verso quello che non sa ancora fare, a tutti i bambini delle classi popolari". La questione principale da studiare resta dunque la seguente: come la scuola trasforma le differenze in disegualanze?

Un altro studio che potrebbe essere interpretato come ostile ad una educazione interculturale, o ancora come una giustificazione teorica della politica dei tre cerchi (Consiglio Federale, 1991, p. 12), cioè una politica di esclusione, è quello di Hoffmann-Nowotny

¹⁶ O più desiderabile perché non significa una esclusione dall'Europa comunitaria.

¹⁷ In un periodo di tagli di bilancio, si può anche temere che una cattiva lettura di questi dati porti, maigrado il caveat dell'autore stesso (p.165) la soppressione delle misure d'appoggio. Beninteso, il ricercatore non può essere ritenuto responsabile delle divulgazioni erronée!

(1992) intitolato "Chancen und Risiken Multikultureller Einwanderungsgesellschaften". Secondo questo autore, nessuno dei paesi europei vuole essere un paese di immigrazione, da cui la messa in atto inevitabile di politiche d'immigrazione e di asilo restrittive. Ma i migranti arrivano ugualmente, questo rischia di portare ad una società multiculturale¹⁸. Per l'autore ciò presenta gravi rischi: formazione di minoranze non assimilabili, segregazione strutturale e istituzione di ghetti, sottoproletariato di stampo etnico. Contrariamente alle immigrazioni del passato, le nuove migrazioni non apporterebbero, secondo lui, alcun contributo innovatore. Al contrario, gli immigrati del Terzo Mondo vengono "con culture non-compatibili" (p.26)¹⁹.

È interessante leggere in parallelo un lavoro proveniente da un altro contesto geografico e politico (il Canada), e da un'altra disciplina (la psicologia sociale interculturale), che ha un titolo simile. "Costi e vantaggi sociopsicologici del multiculturalismo" (Berry, 1991), ma che arriva ad una conclusione del tutto opposta. Sulla base di numerosi studi empirici, in particolare di sondaggi su scala nazionale, Berry conclude: "nel complesso i vantaggi del multiculturalismo sembrano essere, in questo momento, largamente superiori ai suoi costi" (p.38). E bene, dice, che lo Stato prenda delle misure esplicite d'applicazione di questa politica, in particolare una lotta concertata contro l'intolleranza e il razzismo²⁰. "Il governo appoggia con tutto il suo peso la preservazione, la valorizzazione e la diffusione delle culture ancestrali, ed è fermamente risoluto a favorire la piena partecipazione, in completa parità, di tutti i gruppi razziali ed etnoculturali alla vita della società canadese" (p.42).

È là, io penso, la chiave della contraddizione: per Berry, la società multiculturale non procede per segregazione ma per integrazione. La politica canadese è stata del resto orientata, ci riferisce Berry, "nel senso della promozione dei contatti e della partecipazione a detrimento della preservazione dei gruppi" (p.38). Non si tratta dunque di promuovere una società multiculturale, dove i gruppi restino isolati in un sorta di sistema d'apartheid, ma di porsi i seguenti obiettivi: "produrre un sentimento di sicurezza culturale in tutti coloro che desiderano mantenere un certo grado di specificità culturale e, simultaneamente, dare a tutti una eguale opportunità di partecipazione alla vita economica e politica del paese" (p. 38,).

I due autori raccomandano dunque la stessa politica strutturale, che fornirebbe "le stesse opportunità di partecipazione ai beni e ai valori del paese d'accoglienza per tutti i suoi membri"

¹⁸ Per HOFFMANN-NOWOTNY (1992, p. 12), una società è detta "multiculturale" quando dei sottogruppi di popolazione formano degli insiemi sociali isolabili, che forniscono, nella costruzione simbolica della realtà, delle interpretazioni ricavate dal loro serbatoio di conoscenze. C'è dunque segregazione culturale tra i gruppi di immigrati e la società accogliente, e delle disegualità strutturali. Quanto al "multiculturalismo", si tratta di una ideologia politica che cerca di fare di questa società multiculturale un obiettivo. Ma per HOFFMANN il multiculturalismo è una "utopia, quella di una società multiculturale tollerante e senza discriminazione" (p.27). "In uno Stato che fa attivamente tutto (in particolare per delle misure come l'incoraggiamento di una «educazione biculturale» o la creazione di scuole coraniche, ecc.) per permettere il mantenimento delle culture etniche straniere" (p. 16-17). Si tratta, dice citando una perizia governativa tedesca, di un "tentativo sinistrorso per nascondere un'egemonia intellettuale" (p.18). HOFFMANN-NOWOTNY parla ancora di "idealismo romantico" (p.19), di "ottimismo antropologico" (p.17) o di "veto ideologico" (p.39).

¹⁹ Questo stupefacente concetto non è chiaramente definito, ma se si legge tra le righe, sembra riferirsi in particolare ad una opposizione tra cristianesimo e islam. Se la nozione di "distanza culturale" è già difficile da definire, ma può rilevare eventualmente dei criteri operazionali non-valutativi, la "non compatibilità" riprende necessariamente dei giudizi di valore.

²⁰ Che cos'è l'"ottimismo antropologico"? BERRY segnala giustamente che non è tutto rose e fiori in Canada. I risultati delle inchieste mostrano una "accettazione minore" (p.40) dei gruppi di origine non europea (americani, canadesi d'origine antillense, sudasiatici, cinesi): "I risultati presentati precedentemente mostrano chiaramente che in Canada sono le persone di origine non europea che costituiscono l'oggetto delle peggiori valutazioni, hanno minor prestigio e soffrono di più per le discriminazioni" (p.36). Ottimismo tout court, forse, perché BERRY ci vede una buona ragione per "la messa a punto di programmi destinati a diminuire la discriminazione aperta che si manifesta attualmente in Canada" (p.36)

(Hoffmann-Nowotny, 1992, p. 88), ma differiscono sulla scelta del processo di acculturazione. Hoffmann-Nowotny ritiene che l'assimilazione è la sola soluzione, laddove per Berry, "la sola soluzione di ricambio possibile al multiculturalismo, l'assimilazione, non è riuscita in nessuna parte del mondo e susciterebbe verosimilmente, una forte resistenza se mai si tentasse di applicarla al Canada (e sfocerebbe in conflitti sociali di una vastità finora sconosciuta)" (p.38).

Ci si può meravigliare che due studi "scientifici" possano pervenire a due conclusioni così opposte. Beninteso, i contesti politici dei due studi sono molto differenti: la Svizzera e la Germania non sono il Canada, non si definiscono paesi di immigrazione, non hanno una politica ufficiale di multiculturalismo. Intanto che la legislazione svizzera continuerà a creare delle disparità sociali e a ufficializzare le discriminazioni, si può effettivamente temere che la società multiculturale presenti dei rischi. Per una reale politica di multiculturalismo, la società multiculturale deve divenire, di fatto, interculturale.

4. Comunicazione interculturale

Si considera generalmente che la pedagogia interculturale interessi soprattutto la scuola. Nel loro studio prospettico, Berthoud-Aghili & Caloz-Tschopp (1993) fanno rimarcare a ragione che la sfera di applicazione di una educazione interculturale è ben più larga, perché tocca in particolare la formazione dei differenti operatori che vengono a contatto con i problemi della migrazione e dell'asilo, compresi i media o l'opinione pubblica in generale.

Nello stesso ordine di idee, mi piacerebbe menzionare qui un altro campo che si sviluppa un po' lontano dalla pedagogia interculturale, e per il quale si avverte lo stesso bisogno di rinforzo con riferimenti teorici: è quello della comunicazione inter-culturale, che comporta una importante letteratura (Asante, Newmark & Blake, 1979; Brislin, Cushner, Cherrie & Yong, 1988; Carbaugh, 1990; Gudykunst, 1983; Gudykunst, 1991, Gudykunst & Kim, 1984; Gudykunst & Ting-Toomey, 1988; Kim, 1986; Ladmiral & Lipiansky, 1991; Poyatos, 1988; Sarbugh, 1988) e una associazione, la SIETAR (Société pour l'Education, la Formation et la Recherche Interculturelles) che pubblica la rivista *International Journal of Intercultural Relations*, e così *Intercultures* in Francia.

Gli specialisti di questo settore studiano spesso delle interazioni interculturali molto brevi, che possono andare dal turismo al soggiorno di studio all'estero, allo scambio diplomatico e commerciale, o ancora alla cooperazione per lo sviluppo. Come comunicare nelle situazioni in cui i referenti culturali non sono gli stessi? Quale importanza ha la comunicazione non-verbale (Argyle, 1988), la prossemica (Hall, 1971, 1984)? Come si sviluppa un tale soggiorno, lo "choc culturale", lo "choc di ritorno" (Furnham & Bochner, 1986) e in generale l'apprendimento delle convenzioni sociali? Tutte queste questioni portano a dei programmi di formazione (per es. Landis & Brislin, 1983), di cui una delle caratteristiche è, paradossalmente, quella di essere culturalmente molto specifici. Una regola di fondamentale importanza, per una comunicazione interculturale efficace, è innanzitutto conoscere le convenzioni della propria cultura.

5. Altre discipline

Potremmo ancora passare in rassegna altre numerose discipline, e soprattutto le scienze del linguaggio, in maniera particolare la sociolinguistica²¹, o ancora la filosofia, ma anche la

²¹ Ci si potrà riferire per esempio all'eccezionale tesi di PERREGAUX (1992) che contiene una buona rassegna della letteratura, o ancora a differenti capitoli in POGLIA ET ALII (in corso di stampa).

demografia, la geografia umana, la storia, le scienze politiche, le relazioni internazionali o gli studi sullo sviluppo. Non saprei nominarne tutte, né dare qui una lista di tutte le referenze pertinenti²². È proprio questa multidisciplinarietà che costituisce allo stesso tempo l'interesse e la difficoltà del settore degli approcci interculturali; la creazione di un Forum svizzero per gli studi dell'emigrazione dovrebbe contribuire a trasformare il multi- in inter-.

Ciò che spero di aver dimostrato è che l'educazione interculturale non si elabora in un vuoto teorico, che la letteratura scientifica non è troppo abbondante. Il gruppo di lavoro della S.S.R.E., che è all'origine di questo discorso, ha sempre attribuito molta importanza alle relazioni tra ricercatori e operatori. È in questo spirito di collaborazione, nella prospettiva di una coerenza tra pratiche e teorie, che ho cercato di redigere questo modesto contributo.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1986). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Publications de la Sorbonne.
- ARGYLE M. (1988). *Bodily Communication* (2nd ed.). London: Methuen.
- ARIC (Ed.) (1989). *Socialisations et cultures*. Actes du premier colloque de l'ARIC, CIEP de Sèvres, 13-15 mars 1986. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- ARLETTAZ G. (1993). *Immigration et réfugiés: Constats et questions de recherche en histoire*, in N. BERTHOUD-AGHILI M., C. CALOZ-TSCHOPP, & S. PEREZ-MALDONADO (Eds.), *Refugiés et formation*, pp. 9-19. Genève: F.P.S.E., Université de Genève, (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n. 69).
- ASANTE M. K. NEWMARK E., & BLAKE C. A. (Eds.). (1979). *Handbook of Intercultural Communication*. Beverly Hills: Sage.
- BAER G., & HAMMACHER S. (Eds.). (1990). *Menschen in Bewegung, Reise - Migration - Flucht*. Basel: Birkhäuser Verlag.
- BATELAN P. & GUNDARA J. S. (1991). *L'éducation interculturelle: bibliographie choisie*. Introduction "Bulletin du Bureau International d'Éducation", 65, (n. 260), 18-28.
- BERRY J. W. (1985). *Cultural psychology and ethnic psychology, a comparative analysis*, in I. REYES LAGUNES & Y. H. POORTINGA (Eds.), *From a Different Perspective: Studies of Behavior across Cultures*, pp. 3-15. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- BERRY J. W. (1989). *Acculturation et adaptation psychologique*, in J. RETSCHITZKI, M. BOSSEL-LAGOS & P. R. DASEN (Eds.), *La recherche interculturelle*, tome I, pp. 135-145. Paris: L'Harmattan.
- BERRY J. W. (1991). *Colitis et avantages sociopsychologiques du multiculturalisme*. Document de travail n. 24. Ottawa: Conseil économique du Canada.
- BERRY J. W. & KIM U. (1988). *Acculturation and mental health*, in P. R. DASEN, J. W. BERRY & N. SARTORIUS (Eds.), *Health and Cross-Cultural Psychology: Toward Applications*, pp. 207-236. Newbury Park CA: Sage.

²² Citerò soltanto tra i lavori che ho incontrato in questi ultimi tempi, CALOZ-TSCHOPP (1992), HOLENSTEIN (1985a, 1985b), e WIDMER (1992) per la filosofia, ARLETTAZ (1993) per la storia, e RIST, RAHNEMA e ESTEVA (1992) per una riflessione sullo sviluppo. Per una bibliografia più completa vedere in particolare BERTHOUD-AGHILI e CALOZ-TSCHOPP (1993) e BERTHOUD-AGHILI, CALOZ-TSCHOPP e PEREZ-MALDONADO (1993).

- BERRY J. W., POORTINGA Y. H., SEGALL M. H. & DASEN P. R. (Eds.). (1992). *Cross-Cultural Psychology: Research and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- BERTHOUD-AGHILI N. & CALOZ-TSCHOPP M. C. (1993). *La Suisse de demain et la mobilité des populations: nouveaux enjeux pour la recherche en sciences de l'éducation*. Genève: F.P.S.E., Université de Genève, (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n. 68).
- BERTHOUD-AGHILI N., CALOZ-TSCHOPP M. C. & PEREZ-MALDONADO S. (Eds.). (1993). *Refugiés et formation*. Genève: F.P.S.E., Université de Genève (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n. 69).
- BOESCH E. E. (1991). *Symbolic Action Theory for Cultural Psychology*. Berlin: Springer.
- BOLZMAN C. (1992). *Violence politique, exil et politique d'asile: L'exemple des réfugiés en Suisse*. "Revue suisse de sociologie", 3, 675-693.
- BRIL B. & LEHALLE H. (1988). *Le développement psychologique est-il universel? Approches interculturelles*. Paris: P.U.F.
- BRISLIN R. W., CUSHNER K., CHERRIE C., & YONG M. (1988). *Intercultural Interactions. A Practical Guide*. London: Sage.
- CALOZ-TSCHOPP M. C. (1992). *La philosophie et la mobilité des populations. Pistes pour une participation de la philosophie à une démarche interculturelle*. In Commission Nationale Suisse de l'UNESCO (Ed.), *Comment traî er le phénomène migratoire à l'école? Jongue/Neve*, 12/13 nov., 1992.
- CAMILLERI C. (1986). *Anthropologie culturelle et éducation*. Lausanne: Delachaux et Niestlé.
- CAMILLERI C. (1990). *Identité et gestion de la disparité culturelle: essai d'une typologie, in Stratégies identitaires*. Paris: P. U. F. (a)
- CAMILLERI C. (1990). Préface, in C. CLANET. *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, pp. 9-12. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail. (b)
- CAMILLERI C. (1992). *Les effets spécifiques de la culture en milieux scolaires culturellement diversifiés*. "Intercultures" (18), 11-25.
- CAMILLERI C. (1993). *Le relativisme, du culturel à l'interculturel*, in F. TANON & G. VERMÈS (Eds.), *L'individu et ses cultures*, pp. 34-39. Paris: L'Harmattan.
- CARBAUGH D. (Ed.). (1990). *Cultural Communication and Intercultural Contact*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- CATTAFI-MAURER F. & CATTAFI F. (1991). *Approche interculturelle en pédagogie: des pratiques interculturelles à l'école primaire genevoise*. Mémoire de licence en Sciences de l'Éducation, F.P.S.E., Université de Genève. (a)
- CATTAFI-MAURER F. & CATTAFI F. (1991). *Vers une clarification du terme «interculturel»*, in P. R. DASEN et AL., *Vers une école interculturelle*, pp. 11-44. Genève: FPSÉ (Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n. 61). (b)
- CENTLIVRES P. (1993). *Culture, cultures: le carcan et le décor*. "Journal de Genève", 22 fév., 1993.
- CERI (1989). *One School, many Cultures*. Paris: OEC.
- CLANET C. (1990). *L'interculturel. Introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*. Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- CONSEIL FÉDÉRAL (1991). *Rapport au Conseil fédéral sur la politique à l'égard des étrangers et des réfugiés* (n. 91.036).
- DASEN P. R. (1983). *Apports de la psychologie à la compréhension interethnique*, in G. BAER & P. CENTLIVRES (Eds.), *L'ethnologie dans le dialogue interdisciplinaire*, pp.47-66. Fribourg: Éditions universitaires.
- DASEN P. R. (1991). *La contribution de la psychologie interculturelle à la formation des*

- enseignants pour une éducation interculturelle, in M. LAVALLEE, F. OUELLET & F. LAROSE (Eds.), *Identité, culture et changement social*, pp. 220-231, Paris: L'Harmattan.
- DASEN P. R. (1992), *Cross-cultural psychology and teacher training*, in J. LYNCH, C. MODGIL & S. MODGIL (Eds.), *Cultural Diversity and the Schools*, Vol. 2, *Prejudice, Polemic or Progress?*, pp. 191-204, London: Falmer Press.
- DASEN P. R. (1993), *L'ethnocentrisme de la psychologie*, in M. Rey (Ed.), *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, pp. 155-174, Paris: L'Harmattan.
- DASEN P. R., BERTHOUD-AGHILI N., CATTAFI F., CATTAFI-MAURER F., DIAS-FERREIRA J. M., PERREGAUX C. & SAADA E. H. (1991), *Vers une école interculturelle: Recherches interculturelles dans l'enseignement primaire à Genève*. Université de Genève: Cahiers de la Section des Sciences de l'Éducation, n. 61.
- DASEN P. R. & JAHODA G. (1986), *Cross-cultural human development. Special issue. International Journal of Behavioural Development*, 9 (4).
- DE ROSNY E. (1992), *L'Afrique des guérisons*, Paris: Karthala.
- DENOUX P. (1985), *La rencontre interculturelle. De la téléonomie historique à la téléotopie culturelle*, in C. CLANET (Ed.), *L'interculturel en éducation et en sciences humaines*, pp. 33-47, Toulouse: Service des Publications, Université de Toulouse-Le Mirail.
- DENOUX P. (1992), *Les modes d'appréhension de la différence*. Thèse d'habilitation, Université de Toulouse-Le Mirail.
- DESCHAMPS J. C., DORAI M., et AL. (1991), *Préjugés, stéréotypes, représentations. "Intercultures"*, 12.
- DINELLO R. (1977), *La formation en situation de transculturation*, Bruxelles: A. DE BOECK.
- DINELLO R. & PERRET-CLERMONT A. N. (Eds.), (1987), *Psychopédagogie interculturelle*. Cousset, FR: DEL VAL.
- DOISE W., DESCHAMPS J. C. & MUGNY G. (1991), *Psychologie sociale expérimentale* (2ème édition), Paris: A. COLIN.
- ERNY P. (1981), *Ethnologie de l'éducation*. Paris: P. U. F.
- FURNHAM A. & BOCHNER S. (1986), *Culture Shock: Psychological Reactions to Unfamiliar Environments*, London: Methuen.
- GEERTZ C. (1973), *The Interpretation of Culture*. New York: Basic Books.
- GUDYKUNST W. B. (1983), *Intercultural Communication Theory: Current Perspectives*, London: Sage.
- GUDYKUNST W. B. (1991), *Bridging Differences: Effective Intergroup Communication*, London: Sage.
- GUDYKUNST W. B. & KIM Y. Y. (1984), *Methods for Intercultural Communication Research*, London: Sage.
- GUDYKUNST W. B. & TING-TOOMEY S. (1988), *Culture and Interpersonal Communication*, London: Sage.
- HALL E. T. (1971), *La dimension cachée*, Paris: Seuil.
- HALL E. T. (1984), *Le langage silencieux*, Paris: Seuil.
- HANNOUN H. (1987), *Les ghettos de l'école. Pour une éducation interculturelle*, Paris: Editions ESF.
- HARRINGTON C. (1982), *Anthropology and education: Issues from the issues. "Anthropology & Education Quarterly"*, 12, 323-335.
- HOFFMANN-NOWOTNY H. J. (1992), *Chancen und Risiken multikultureller Einwanderungsgesellschaften* (FER N. 119), Beme: Conseil Suisse de la Science.
- HOLENSTEIN E. (1985), *Menschliches Selbstverständnis: Ichbewusstsein, intersubjektive Verantwortung, interkulturelle Verständigung*, Frankfurt am Main: Suhrkamp. (a)
- HOLENSTEIN E. (1985), *Sprachliche Universalien. Eine Untersuchung zur Natur des menschlichen Geistes*, Bochum: N. Brockmeyer. (b)
- HUTMACHER W. (1987), *Le passeport ou la position sociale? Quelques données sur la réussite et l'orientation scolaire d'enfants suisses et étrangers, compte tenu de la position sociale de leur famille*, in CERJOCDE (Eds.), *Les enfants de migrants à l'école*, Paris: OCDE.
- HUTMACHER W. (Sous presse), *Enfants d'ouvriers ou enfants d'immigrés?* in E. POGLIA, A. N. PERRET-CLERMONT, A. GRETHER & P. R. DASEN (Eds.), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse: Enjeu migrant II*, Beme: Lang.
- JAHODA G. (1988), *J'accuse*, in M. H. BOND (Ed.), *The Cross-Cultural Challenge to Social Psychology*, pp. 86-95, Newbury Park CA: Sage.
- JAHODA G. (1989), *Psychologie & anthropologie*, Paris: Armand Colin. (Titre original: *Psychology and Anthropology: A Psychological Perspective*, London: Academic Press, 1982).
- JAHODA G. (1992), *Crossroads between Culture and Mind*, New York: Harvest/Hweatsheaf.
- KATZ D. & TAYLOR D. A. (1988), *Eliminating Racism: Profiles in Controversy*, New York: Plenum Press.
- KIM Y. Y. (Ed.), (1986), *Interethnic Communication: Current Research*, Newbury Park, CA: Sage.
- KNECHT S. (1992), *Migrationsforschung in der Schweiz*. (FER n. 132), Beme: Conseil Suisse de la Science.
- KREWER B. (1993), *Psychologie transculturelle ou psychologie culturelle: l'homme entre une nature universelle et des cultures spécifiques*, in F. TANON & G. VERMÈS (Eds.), *L'individu et ses cultures*, pp. 79-90, Paris: L'Harmattan.
- KREWER B. (1992), *Kulturelle Identität und menschliche Selbstforschung. Die Rolle von Kultur in der positiven und reflexiven Bestimmung des Menschseins*. Saarbrücken: Breitenbach.
- KREWER B. & P. R. (1993), *La relation psychisme-culture: Un problème d'équivalence des termes dans la discussion internationale*, in F. TANON & G. VERMÈS (Eds.), *L'individu et ses cultures*, pp. 53-61, Paris: L'Harmattan.
- KURMANN W. (Ed.), (1987), *L'enseignement interculturel. De la théorie à la pratique*, Beme: CDIP.
- LADMIRAL J. P. & LIPIANSKY E. M. (1991), *La communication interculturelle*, Paris: Colin.
- LANDIS D. & BRISLIN R. W. (Eds.), (1983), *Handbook of Intercultural Training*, New York: Pergamon.
- LAPLANTINE F. (1988), *L'ethnopsychiatrie*, Paris: P.U.F. (Que sais-je?).
- LAVALLEE M., OUELLET F. & LAROSE F. (Eds.), (1991), *Identité, culture et changement social*, Paris: L'Harmattan.
- LEMAN J. & GAILLY A. (Eds.), (1991), *Thérapies interculturelles. L'interaction soignée dans un contexte multiculturel et interdisciplinaire*, Bruxelles: De Boeck Université.
- MALEWSKA-PEYRE H. (1989), *La notion de l'identité et les stratégies identitaires*, in ARIC (Eds.), *Socialisations et cultures*, pp. 317-326, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- MARSHALL W. (1983), *Zur Analyse von Migrationen*. Introduction au numéro spécial «Migrations en Asie. Migrants, personnes déplacées et réfugiés». *Ethnologica Heivética*, 7, 1-8.
- MUÑOZ SEDANO A. (1989), *L'école interculturelle dans les modèles d'organisation de l'école au vingtième siècle*, in "Les Cahiers du CERESI". n° thématique: «La formation en situation interculturelle», pp. 111-131, Toulouse: Université Toulouse-Le Mirail.
- NATHAN T. (1988), *Le sperme du diable. Éléments d'ethnopsychiatrie*, Paris: P.U.F.
- NERLOVE S. B. & SNIPPER A. S. (1981), *Cognitive consequences of cultural opportunity*,

- in R. MUNROE, R. MUNROE & B. WHITING (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Human Development*, pp. 423-474, New York: Garland STPM.
- OUELLET F. (1991), *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris: L'Harmattan.
- OUELLET F. (1991), *Former les adultes en milieu pluriethnique*. Laval, Québec: Beauchemin Ltée.
- PAISANT C. & POLETTI M. L. (Eds.), (1987), *Construction et dynamique de l'identité culturelle*, Sèvres: CIEP.
- PERREGAUX C. (1992), *Les enfants à deux voix. Des effets du bilinguisme successif sur l'apprentissage de la lecture*. Thèse de doctorat, à paraître, F.P.S.E., Université de Genève.
- POGLIA E., PERRET-CLERMONT A. N., GRETTLER A. & DASEN P. R. (Eds.), (im Druck), *Kulturelle Vielfalt und Bildungswesen in der Schweiz. Fremde Heimat II*, Bern: Lang.
- POGLIA E., PERRET-CLERMONT A. N., GRETTLER A. & DASEN P. R. (Eds.), (sous presse), *Pluralité culturelle et éducation en Suisse. Eire migrant II*, Bern: Lang.
- POYATOS F. (Ed.), (1988), *Cross-Cultural Perspectives in Nonverbal Communication*, Toronto: Hogrefe.
- PRADELLES DE LATOUR C. H. (1991), *Ethnopsychanalyse en pays Bamiléké*, Paris: E.P.E.L.
- RETSCHITZKY J., BOSSEL-LAGOS M. & DASEN P. R. (Eds.), (1989), *La recherche interculturelle* (2 tomes), Paris: L'Harmattan.
- REY M. (Ed.), (1986), *Former les enseignants à l'éducation interculturelle! Les travaux du Conseil de la Coopération culturelle*, Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- REY M. (1993), *Immigration, marginalisation et chances éducatives. Éducation et Recherche*, 15, 99-118 (a).
- REY M. (Ed.), (1993), *Psychologie clinique et interrogations culturelles*, Paris: L'Harmattan (b).
- RIST G., RAHNEA M. & ESTEVA G. (1992), *Le Nord perdu. Repères pour l'après-développement*, Lausanne: Editions d'en bas.
- ROGOFF B. (1981), *Schooling and the development of cognitive skills*, in H. TRIANDIS & A. HERON (Eds.), *Handbook of Cross-Cultural Psychology*, vol. 4, pp. 233-294, Boston: Allyn & Bacon.
- SARBAUGH L. E. (1988), *Intercultural Communication*, New Brunswick, NJ: Transaction.
- SCHULTE-TENCKHOFF I. (1985), *La vie portée au loin. Une histoire de la pensée anthropologique*, Lausanne: Editions d'en bas.
- SEGALL M. (1989), *Le système HRAF (Human Relations Area Files) au service de la psychologie interculturelle*, in J. RETSCHITZKY, M. BOSSEL-LAGOS & P. R. DASEN (Eds.), *La recherche interculturelle*, pp. 271-279, Paris: L'Harmattan.
- SEGALL M. H., DASEN P. R., BERRY J. W., & POORTINGA Y. H. (1990), *Human Behavior in Global Perspective: An Introduction to Cross-Cultural Psychology*, Boston: Allyn & Bacon.
- SHWEDER R. A. (1990), *Cultural Psychology - what is it?*, in J. W. STIGLER, R. A. SHWEDER & G. HERDT (Eds.), *Cultural Psychology. Essays on Comparative Human Development*, pp. 1-42, Cambridge: Cambridge University Press.
- TAJFEL H. (1981), *Human Groups and Social Categories*, Cambridge: Cambridge University Press.
- TAJFEL H. (1982), *Social Psychology and intergroup relations*. "Annual Review of Psychology", 33, 1, 39.
- UNESCO, C. (Ed.), (1992), *Comment introduire une pédagogie interculturelle à l'école?*. Berne: Commission Nationale Suisse de l'UNESCO.
- VASQUEZ A. (1989), *Discussions autour du concept d'identité culturelle*, in ARIC (Eds.), *Socialisations et cultures*, pp. 295-304, Toulouse: Presses Universitaires du Mirail.
- WASSMANN J. & DASEN P. R. (Eds.), (1993), *Alttagwissen / Les savoirs quotidiens / Everyday Cognition*, Fribourg: Editions Universitaires.
- WICKER H. R. (1992), *Migration, Ethnizität und Paradoxien des Multikulturalismus in industrialisierten Gesellschaften*, in *Conférence annuelle de la Société Suisse d'Ethnographie*, Yverdon, juin.
- WIDMER C. (1992), *Droits de l'homme et sciences de l'homme: pour une éthique anthropologique*. Genève: Droz.
- WINDISCH U. (1987), *Le raisonnement et le parler quotidiens*, Lausanne: L'Age de l'Homme.
- WINDISCH U. (1990), *Le prêt-à-penser: Les formes de la communication et de l'argumentation quotidiennes*, Lausanne: L'Age de l'Homme.
- YAHYAOUJI A. (Ed.), (1988), *Travail clinique et social en milieu maghrébin*, Grenoble: La Pensée Sauvage.