



Convivere nella diversità. Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva.

Franca Zadra





Convivere nella diversità.

Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva.

Franca Zadra

CONTENUTI

1. IL CONTESTO ITALIANO: PEDAGOGIA INTERCULTURALE TRA TEORIA E PRATICA
2. COMPETENZE PER UNA SCUOLA INCLUSIVA
3. COMPETENZE DEL PERSONALE DOCENTE E IMPIANTI DIDATTICI
 - 3.1 Elementi contestuali che influiscono sulla efficacia delle attività didattiche
 - 3.2 La formazione del personale insegnante
 - 3.3 Gli impianti didattici di riferimento
 - 3.3.1 *Il modello classico*
 - 3.3.2 *Il modello attivistico*
 - 3.3.3 *Il modello tecnologico*
 - 3.3.4 *Il modello interattivo*
4. FILONI METODOLOGICI DELLE PRATICHE INTERCULTURALI
 - 4.1 Metodi decostruttivi
 - 4.2 Metodi ludico-esperienziali
 - 4.3 Metodi narrativi
 - 4.4 Metodi espressivi
5. VALIDAZIONE DELLE ESPERIENZE DIDATTICHE
 - 5.1 La ricerca sulle competenze interculturali
 - 5.2 Diversity4Kids
 - 5.3 Il programma Creativity Compass
 - 5.4 Altri possibili percorsi di ricerca

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

TAVOLE:

<i>Tav. 1. Ipotesi interpretative e strategie contro le disuguaglianze</i>	<i>p.6</i>
<i>Tav. 2: Scala di sensibilità interculturale di Bennett</i>	<i>p. 11</i>
<i>Tav. 3: Sintesi di competenze interculturali</i>	<i>p. 14</i>
<i>Tav. 4: Modelli didattici di base</i>	<i>p. 19</i>

Convivere nella diversità.

Competenze interculturali e strumenti didattici per una scuola inclusiva.

Franca Zadra

1. PEDAGOGIA INTERCULTURALE TRA TEORIA E PRATICA: IL CONTESTO ITALIANO

La crescente diversità culturale della popolazione minorile italiana ha supposto per le istituzioni scolastiche un ripensamento strutturale. Nel tempo si è venuto a creare un vero e proprio modello educativo italiano, della *pedagogia interculturale*, erede di una tradizione educativa inclusiva che valorizza la convivenza e l'accoglienza di varie forme di diversità¹. Esiste ampia letteratura che rende descrizioni e valutazioni di questo percorso, alcune più ottimiste² mentre altre invece più critiche³. I principi dichiarati nella legislazione in risposta alla diversificazione della utenza scolastica si sono concretizzati in una varietà di strategie, progetti ed azioni, dipendenti spesso dalla creatività delle iniziative locali, e con risultati molto eterogenei. Molti studiosi coincidono nell'affermare che gli sviluppi teorici e normativi non sono stati accompagnati da un investimento di risorse sufficienti che permettesse alla scuola di fare un ripensamento istituzionale sistemico di ampia portata che verifichi l'aggiornamento del personale, dei contenuti e dei metodi alla luce delle esigenze poste dalla contemporaneità, tra cui l'approccio interculturale. Comunque si possa valutare la legislazione e la ricerca pedagogica sviluppata in Italia, è innegabile che la crescente diversità culturale della popolazione ha suscitato un processo di cambiamento profondo dell'ambiente scolastico e delle pratiche pedagogiche nel contesto italiano.

Una delle voci più esperte del settore, Graziella Favaro, descrive lo sviluppo progressivo dei cambiamenti introdotti nella scuola italiana negli ultimi decenni in tre fasi (Favaro 2010, 2-3). **La fase dell'accoglienza**, in cui i primi alunni stranieri nelle classi suscitavano curiosità, e i tentativi di

¹ Il concetto di pedagogia interculturale, adottato nella normativa scolastica italiana, si è esso stesso evoluto. Uno studio aggiornato dell'evoluzione della disciplina che include i dibattiti concettuali si può trovare in Portera 2013. Un confronto con altri sistemi europei si può trovare in Chaloff e Queirolo Palmas 2006. Una valorizzazione del approccio "italiano" alla pedagogia interculturale nel contesto della scuola tedesca si può trovare già in Wallnöfer 2000.

² Ad esempio Franco Cambi, che afferma: "dobbiamo riconoscere che, anche in Italia, come altrove, la scuola si è mossa per prima non appena si è affacciata la società multietnica. E si è mossa con impegno, con passione anche, con responsabilità, e teorica e strategica. Ormai il lavoro interculturale svolto dalle scuole è articolato e maturo, spesso di ottima qualità. Esso non risente più solo del principio dell'accoglienza, ma si è addentrato in dimensioni più sottili e complesse del fare-intercultura" (Cambi 2006, 109-110).

³ Si consideri, ad esempio, la critica al concetto stesso di intercultura (Hamburg e Sirna 2008), l'osservazione che la progressione dalle proposte di sostegno linguistico rivolte alle persone di origine straniera ad una più vasta educazione interculturale per tutti potrebbe supporre nella pratica tralasciare l'attenzione e le risorse che prima venivano concentrate sui bisogni degli immigrati (Liddicoat e Diaz 2008) oppure le critiche relative all'incongruenza delle dichiarazioni normative con l'insufficiente investimento di risorse, e "l'assenza di una politica d'intervento, delegata alle realtà amministrative e scolastiche locali, che possono dimostrare una maggiore o minore disponibilità a ottemperare indicazioni e anche obblighi legislativi", oppure incongruenze quali "mozione Cota" del 2008, a favore della creazione di classi separate per studenti non italiofoni (Pastori 2010, p.185-186).

informarsi sulle loro culture d'origine si concentravano sugli aspetti più rassicuranti, trattati talvolta in maniera folkloristica e stereotipata, con "scarsi strumenti mirati e minore professionalità". **La fase dei dispositivi d'integrazione**, avvenuta in risposta al maggior numero di presenze di studenti e studentesse di origine straniera, incentrata sulle misure a carattere compensatorio, come l'uso dei mediatori culturali, i protocolli di accoglienza, l'insegnamento intensivo dell'italiano, le modalità di valutazione, la rilevazione delle competenze culturali e linguistiche pregresse, ed altro ancora. A questo punto si pensava di rispondere a una emergenza temporanea, e il tentativo era quello di "riportare a norma" lo studente straniero "carente" dal punto di vista delle competenze linguistiche e curricolari. Ancora oggi molte scuole si trovano in questo stadio. Nella **fase dell'inclusione**, invece, la scuola mira ad attrezzarsi per insegnare ed apprendere nella sua nuova normalità, quella costituita dalla classe multiculturale, formata da bambini e ragazzi con diverse storie ed origini: "E' importante dunque inaugurare la fase dell'inclusione, in cui si possano coniugare le due finalità: da un lato, diffondere e portare a sistema le pratiche e i dispositivi efficaci di integrazione fin qui sperimentati e, dall'altro, imparare e insegnare a vivere insieme, uguali e diversi, in pari dignità. Cittadini di uno stesso Paese" (Favaro 2010, 2-3).

Questa maturazione progressiva del mondo scolastico italiano verso l'inclusione delle diversità culturali è visibile anche nella ricca normativa sviluppata al riguardo. La *via italiana* come risposta alla multiculturalità nelle scuole è stata definita **pedagogia interculturale**. Essa ha avuto uno sviluppo normativo notevole, in particolare nell'ultimo decennio, attraverso circolari ministeriali⁴, l'istituzione dell'*Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale*⁵ e il Documento di Indirizzo che esso ha prodotto nel 2007, *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. In questo documento si definisce cosa si intende per "via italiana all'intercultura" in termini che citiamo per esteso:

*"Scegliere l'ottica interculturale significa, quindi, non limitarsi a mere strategie di integrazione degli alunni immigrati, né a misure compensatorie di carattere speciale. Si tratta, invece, di **assumere la diversità come paradigma dell'identità stessa della scuola nel pluralismo, come occasione per aprire l'intero sistema a tutte le differenze** (di provenienza, genere, livello sociale, storia scolastica). Tale approccio si basa su una concezione dinamica della cultura, che evita sia la chiusura degli alunni/studenti in una prigione culturale, sia gli stereotipi o la folklorizzazione. Prendere coscienza della relatività delle culture, infatti, non significa approdare ad un relativismo assoluto, che postula la neutralità nei loro confronti e ne impedisce, quindi, le relazioni. Le strategie interculturali evitano di separare gli individui in mondi culturali autonomi ed impermeabili, promuovendo invece il confronto, il dialogo ed anche la reciproca trasformazione, per rendere possibile la convivenza ed affrontare i conflitti che ne derivano. La via italiana all'intercultura unisce alla capacità di conoscere ed apprezzare le differenze, la ricerca della coesione sociale, in una nuova visione di cittadinanza adatta al pluralismo attuale, in cui si dia particolare attenzione a costruire la convergenza verso valori comuni". (Ministero della Pubblica Istruzione 2007, 8-9).*

⁴ In particolare la C.M. 24 del 1.3.2006 Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri, poi aggiornata nella C.M. 2 del 8.1.2010 Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana.

⁵ Istituito dal Ministro Fioroni con Decreto Ministeriale del 06.12.2006.

Punti centrali di questo approccio sembrano essere sia una prospettiva aperta e pluralistica che prende le distanze dal relativismo assoluto, sia una valorizzazione della diversità culturale che al contempo ricerca la coesione sociale intorno a valori comuni, scoperti attraverso un processo dialogico di reciprocità. Pastori considera che si è trattato di “un documento che tentava finalmente di mettere ordine negli avvicendamenti legislativi, proponendo uno sfondo interpretativo impostato sull’interculturalità, come *terza via* tra modelli sbilanciati sul relativismo estremo e comunitarismo, in stile anglosassone, o sull’universalismo assimilazionista, in stile francese” (Pastori 2010, 188).

Il documento d’indirizzo riflette anche l’ingresso nella “terza fase” di Favaro: non è più l’allievo immigrato che avrebbe il compito di integrarsi ad un sistema scolastico che rimarrebbe immutato, o la scuola che dovrebbe spingerlo a compensare le sue “carenze” con interventi straordinari o di emergenza. Si tratta invece di comprendere la diversità, ogni diversità, come parte della realtà scolastica ordinaria, come occasione per aggiornare i sistemi scolastici in funzione dei bisogni della sua utenza reale, che è diversificata, impegnandosi nella risposta alle esigenze della contemporaneità, nella rimozione di barriere culturali e nel superamento di ostacoli linguistici e relazionali di *tutti* gli studenti.

Questa rinnovata pedagogia interculturale, è stata chiamata *pedagogia dell’inclusione e pedagogia interculturale di seconda generazione (Favaro)*; *pedagogia interculturale/transculturale* (Demetrio⁶), o altro ancora. Ma in cosa consiste questa “maturazione”? Secondo Pastori, le tre acquisizioni fondamentali del pensiero pedagogico interculturale italiano sarebbero le seguenti:

1. Uscire dal “mito dell’emergenza” per assumere la diversità culturale come il paradigma della scuola, che richiede una progettualità interculturale “continua e strutturale” e non più “temporanea e speciale”.
2. La presenza di studenti e studentesse di origine straniera rappresentano “un’occasione preziosa per *ripensare i propri modelli* educativi, didattici, relazionali e organizzativi e per metterli in discussione”⁷.
3. L’educazione interculturale è uno degli elementi di un processo più ampio di rinnovamento della teoria e pratica dell’educazione che è “necessario per *tutti*, per le nuove generazioni nel mondo della complessità e della globalizzazione, nel quale, per esempio, una solida formazione plurilingue interessa il futuro di *tutti* i giovani, dove la curiosità e l’apertura verso forme culturali differenti non sono gesti di *accoglienza* ma importanti competenze per affrontare il mondo del lavoro” (Pastori 2010, 191-192)⁸.

⁶ “Demetrio utilizza i concetti di neouniversalismo esistenziale e di approccio inter-trans/culturale per definire la svolta necessaria in pedagogia interculturale, laddove il prefisso inter conserverebbe il rispetto e la diffusione della conoscenza delle differenze culturali come elemento costitutivo della soggettività, mentre trans indicherebbe la trasversalità, universalità di tematiche esistenziali comuni a tutti gli uomini in quanto tali” (Pastori 2010, 190).

⁷ Pastori 2010, 191. Questo è possibile soltanto se si capovolge la prospettiva: “se si ha la disponibilità a operare una riflessione critica su se stessi, superando posizioni difensive e attraverso un decentramento dello sguardo, non più solo orientato a guardare l’altro, a capirlo, a volte a incasellarlo, ma a cogliere come l’altro guarda noi e cosa ci fa capire di noi stessi” (ibid).

⁸ Pastori osserva anche che “sul piano formativo culturale, la multiculturalità e la globalizzazione mettono in questione il progetto della scuola, come agenzia di formazione del cittadino, e obbligano a interrogarsi fino a che punto possa ancora essere valida una trasmissione dei saperi solo ristretta alla tradizione culturale di una nazione,

Lo sviluppo del pensiero pedagogico interculturale sembra essere una promettente evoluzione rispetto alle prime forme di accoglienza, in cui i problemi delle culture minoritarie a scuola venivano considerati periferici rispetto al *mainstream* scolastico. Tuttavia la diagnosi di svariati esperti rispetto alla pratica in atto nella scuola italiana manifesta un ritardo preoccupante nell'assorbimento di queste acquisizioni sul piano della ricerca e su quello dei paradigmi didattici. Si constata l'esistenza di esperienze molto diverse nelle scuole, anche appartenenti a uno stesso contesto cittadino, per l'assenza di protocolli di verifica dell'applicazione delle politiche interculturali: "nella scuola *primaria e secondaria*, si riscontrano limiti relativi alla grande distanza fra la riflessione teorica, i progetti dichiarati e la reale pratica messa in atto nelle scuole, alla varietà locale delle esperienze, diverse non solo tra regioni, ma tra città e tra scuole, non esistendo alcuna forma di controllo sull'implementazione di un approccio interculturale e d'integrazione nella scuola. Vi è una tendenza ancora diffusa a mettere in atto solo misure compensatorie con l'obiettivo quasi esclusivo di trasmettere la lingua italiana per integrarsi in un percorso scolastico *normale*, in una scuola che rimane uguale a se stessa e non si lascia contaminare da nuove sensibilità" (Pastori 2010, 193-194)⁹.

La necessità di un serio ripensamento ed aggiornamento della scuola in funzione dei bisogni della propria utenza reale sembra più che mai necessario alla luce del riscontro di crescenti tassi di insuccesso, di ritardo e di abbandono scolastico. Si tratta di un segnale di allarme che proviene, non soltanto dagli studenti e le studentesse di origine straniera, ma in numero crescente anche dalla popolazione scolastica italiana. Infatti, è stato rilevato un crescente tasso d'insuccesso ed abbandono scolastico tra coloro che hanno genitori meno istruiti ed appartenenti ad una fascia socio-economica più bassa, anche tra le famiglie di nazionalità italiana. Questo problema è ancora più accentuato nelle famiglie di origine straniera, nelle quali si sommano ulteriori fattori di svantaggio rispetto al successo scolastico¹⁰.

I dati disponibili riguardanti questo problema, manifestano una insufficienza importante e preoccupante della realtà scolastica. Anche se esiste una tendenza a scaricare le responsabilità sui bambini stessi, concepiti come "inadeguati" o "carenti", Nigris riflette sulle responsabilità della scuola: "la maggior parte dei bambini e dei ragazzi appartenenti a gruppi minoritari non ottengono gli stessi risultati scolastici degli altri allievi e -nella maggioranza dei casi- non vanno ad occupare posizioni di rilievo nella società. Secondo recenti ricerche condotte in Italia, dunque, **la scuola si mostra ancora**

nella quale oggi convivono culture diverse, che si colloca in un continente e in un mondo sempre più connesso e interdipendente, dove diviene cruciale acquisire un senso di cittadinanza non solo nazionale, ma europea e mondiale, e diviene cruciale per tutti sapersi confrontare e interagire nella propria classe, nel proprio quartiere, sul posto di lavoro, con le differenze culturali, linguistiche e religiose" (Pastori 2010, 185).

⁹ Cfr. anche Santerini 2010; Nigris 2003; Genovese 2003, 175s, Chaloff e Queirolo Palmas 2006.

¹⁰ Favaro nel 2010 osservava che riportava una riflessione su alcune statistiche del MIUR: "il divario fra i tassi di promozione degli stranieri e quello degli italiani aumenta in modo progressivo per ordine di scuola"¹⁰. Osserva inoltre che "una parte consistente degli alunni stranieri ha difficoltà a proseguire gli studi dopo la secondaria di primo grado : ricerche a livello locale mostrano tassi elevati di abbandono dopo il primo anno delle superiori, numerosi "scivolamenti" verso il basso e un addensamento delle presenze nei percorsi di formazione brevi e meno esigenti. I dati lo confermano : il 41% circa dei ragazzi stranieri si orienta verso gli istituti professionali (si indirizza verso questo percorso di istruzione circa il 20% degli alunni totali)" (Favaro 2010, 7).

impotente di fronte al determinismo educativo e non riesce a colmare appieno lo svantaggio linguistico e culturale anche dei bambini e ragazzi italiani: fra coloro che finiscono la scuola, troviamo in larga parte ragazzi che provengono da famiglie in cui i genitori hanno un alto livello di scolarità, sia perché questi ultimi mostrano nei confronti della scuola e del percorso scolastico dei loro figli più alte aspettative, sia perché trasmettono loro valori e modi di pensare più vicini a quelli proposti dalla scuola stessa. Vengono invece penalizzati i bambini e i giovani appartenenti a famiglie immigrate o che invece non corrispondono al modello culturale e scolastico tradizionale” (Nigris 2003, 8).

Il problema della diversità delle opportunità e dei risultati scolastici non è sicuramente semplice. Una interessante analisi sui fattori che convergono a spiegare l’insuccesso scolastico, e i vari livelli sui quali diversificare gli interventi necessari per conseguire una “giustizia educativa” è stata realizzata da Milena Santerini più di vent’anni fa, in uno studio che meriterebbe comunque attenta lettura (Santerini 1990). Nel capitolo quarto Santerini espone diverse ipotesi interpretative sulle cause del divario nei risultati scolastici, e le strategie per affrontarlo che derivano da ciascuna delle ipotesi, che riportiamo in sintesi nella tabella seguente. La proposta di Santerini è quella di prendere in considerazione i vari livelli e differenziare le strategie d’intervento.

Tav. 1. *Ipotesi interpretative e strategie contro le disuguaglianze.*

<i>IPOTESI INTERPRETATIVE</i>		<i>STRATEGIE CONTRO LE DISUGUAGLIANZE</i>
1. <i>Ipotesi del Handicap socio-culturale</i>	→	<i>Strategie compensative e di adattamento</i>
2. <i>Ipotesi Strutturale</i>	→	<i>Strategie politico-strutturali</i>
3. <i>Ipotesi Qualitativa</i>	→	<i>Strategie di pianificazione</i>
4. <i>Ipotesi Didattico-metodologica</i>	→	<i>Strategie di individualizzazione</i>
5. <i>Ipotesi Interrelazionale</i>	→	<i>Strategie di modificazione del rapporto insegnante-alunno.</i>

Tratto da Santerini 1990, 154

Risulta chiaro che non si vuole, in questa sede, mettere sotto accusa la scuola, né liquidare come insufficienti i molti sforzi educativi di valore che i validi educatori italiani, con le limitate risorse a disposizione, mettono in atto, ogni giorno, da molti anni. Ci sarebbe, anzi, necessità di maggiori riconoscimenti e valorizzazione delle migliori pratiche. E’ necessario, tuttavia, distinguere tra gli obiettivi ormai raggiunti e obiettivi in cui sembra esserci urgenza di ulteriori sviluppi, alla luce dei recenti studi. A questo proposito, le parole di Favaro sembrano offrire un quadro d’insieme in una luce positiva:

Da circa vent’anni (risale infatti al 1989 la prima circolare sull’inserimento degli alunni stranieri) si è sedimentato in Italia un deposito variegato di esperienze, sperimentazioni, buone pratiche, che si muovono lungo linee progettuali che si richiamano ora all’integrazione degli alunni stranieri, ora all’insegnamento dell’italiano come seconda lingua o all’educazione interculturale per tutti. Vi

è nella scuola un vivace “brusio delle pratiche”, per usare un’espressione di De Certeau, che attende di diventare discorso condiviso, illuminato da riferimenti e principi, definito nelle azioni e nei dispositivi, sostenuto dalle risorse e dai mezzi da utilizzare. In questi vent’anni l’immigrazione ha cambiato la scuola, ma è anche vero il contrario, e cioè che anche la scuola ha cambiato l’immigrazione e i soggetti che la compongono, i quali, grazie alla scuola, sono diventati un po’ più “di casa”” (Favaro, 2010,1).

Si riscontra dunque una grande creatività nella creazione e identificazione di buone pratiche, e una necessità di rendere queste pratiche parte integrante di un “sistema scuola” con degli standard più omogenei. Gli interventi delle politiche interculturali da rendere parte del sistema scuola sarebbero, secondo il citato documento d’indirizzo (Ministero della Pubblica Istruzione 2007), di tre ordini: in primo luogo le **azioni d’integrazione**, orientate all’accoglienza e all’inserimento dei nuovi studenti e studentesse nel sistema scolastico, che prevede specifici elementi di supporto e di organizzazione per rendere la scuola più accessibile a tutti; le **azioni di interazione interculturale**, che mirano alla creazione di un clima plurale che valorizzi la diversità nella pari dignità e ad una gestione pedagogica e didattica che favorisca l’instaurarsi di relazioni positive, contrastando i pregiudizi, il razzismo e la discriminazione; le **azioni che riguardano gli attori e le risorse**, che implicano interventi organizzativi e strumentali all’interno della scuola, quali la formazione e organizzazione del personale, la disposizione delle risorse, i tempi e le attività scolastiche, nonché, all’esterno della scuola, gli interventi che favoriscono la formazione di reti territoriali tra la scuola, le famiglie, le associazioni, gli attori economici e sociali del territorio e gli enti locali¹¹.

Il tema che trattiamo ci porta a concentrarci sul secondo tipo di azioni, orientate a creare un “clima interculturale” nella scuola, a precisare in cosa esso consista, quali obiettivi ci si possa porre a questo riguardo, e quali metodi didattici si siano dimostrati efficaci nel loro raggiungimento. Ma bisogna tener presente che una scuola inclusiva dovrebbe esserlo anche fuori dall’aula. Infatti, l’efficacia dell’azione didattica in classe viene messa a dura prova se si scontra con malintesi e incomprensioni nell’interazione con i genitori, con i vecchi libri di testo che veicolano contenuti ispirati ad una prospettiva etnocentrica, con incidenti di bullismo e razzismo incontrastato nella ricreazione o con pratiche discriminatorie nel sistema amministrativo.

2. COMPETENZE PER UNA SCUOLA INCLUSIVA

Perché una scuola interculturale? Quali sono i bisogni formativi ai quali essa risponde? Sintetizzo alcuni punti che vengono messi in risalto nella letteratura del settore:

- La necessità di tradurre nell’esperienza scolastica concreta i principi costituzionali sulla **eguaglianza** e sul **diritto allo studio**. La decostruzione dei pregiudizi e la prevenzione del

¹¹ Graziella Favaro sottolineava quattro ambiti principali di azione: 1. Un progetto di scuola che assuma la sua eterogeneità come un punto di forza. 2. Un’educazione linguistica rinnovata e di qualità per tutti. 3. Le interazioni positive tra bambini e adulti di origini e provenienze diverse, nel contatto e nel dialogo. 4. L’educazione interculturale per tutti, in un *ethos* positivo di apertura e curiosità. (Favaro 2011, 11).

razzismo e la discriminazione sono esigenze particolarmente urgenti a scuola, in considerazione dei bambini e ragazzi che vengono affidati per periodi prolungati alle sue cure. Entrambi i principi sono, d'altronde, collegati, anche dalla constatazione che un clima di esclusione e discriminazione crea un ambiente avverso all'apprendimento.

- Il bisogno di una **educazione alla cittadinanza partecipativa**¹² e nonviolenta nel rispetto dei diritti di tutti, che trova nella scuola un luogo privilegiato: in essa si fa pratica della vita in società.
- L'esigenza di acquisire nuove modalità di gestione dei conflitti, e divenire più consapevoli delle proprie cornici mentali, pregiudizi e collocazioni culturali e valoriali, al fine di operare un **decentramento dello sguardo** che consenta di aprirsi a possibilità di negoziazione e di relazione laddove non venivano percepite.
- La necessità di coltivare **abilità relazionali e dialogiche** che portino ad una valorizzazione dell'incontro con la diversità: conoscere il diverso per conoscere il sé. Nel contatto con ciò che è "altro" si costruisce la propria immagine, attraverso processi di identificazione e differenziazione.
- A fronte della crescita dell'insuccesso e l'abbandono scolastico, in una scuola inclusiva sorge l'esigenza di strumenti didattici e valutativi aggiornati che consentano di **identificare e valorizzare le diverse competenze pregresse**, e l'introduzione creativa e giocosa dei saperi strumentali allo studio, evitando di reagire con un abbassamento o sospensione delle aspettative di fronte agli allievi, di qualunque provenienza, che non dispongono degli strumenti previsti dal sistema scolastico, e rendendo al contempo l'esperienza di apprendimento più efficiente, interattiva e motivante per tutti.
- Il bisogno di ripensare l'immagine che si ha della società italiana e suscitare una **narrazione alternativa della diversità culturale** rispetto a quella presente nei media, che spesso offre un'immagine distorta e stereotipica degli immigrati, ed evoca un senso di pericolosità, temporaneità ed emergenza rispetto alle diversità presenti. L'integrazione non fa notizia e spesso non viene rappresentata.
- La formazione di **competenze interculturali** in tutti gli allievi è un fattore significativo nel miglioramento delle loro qualificazioni professionali e la loro possibilità d'impiego (*employability*)¹³.

Questi aspetti rendono più visibili le aspirazioni della pedagogia interculturale. Certamente, sognare una scuola dell'inclusione è più semplice che costruirla. Ma come valutare l'adeguatezza degli strumenti didattici se non si comprendono gli obiettivi concreti che si aspira a raggiungere? Quando al centro del discorso scolastico si trovava ancora il concetto di "integrazione" degli studenti e studentesse di origine straniera, Maria Omodeo si domandava di cosa si trattasse, in concreto, ovvero quale fosse il risultato finale atteso da questa pratica:

"In che cosa consiste dunque l'"integrazione" tanto auspicata da molte scuole? Essere come un "italiano", rispondere ai luoghi comuni stereotipati e apprezzare quindi spaghetti e pizza, parlare italiano (meglio se

¹² Milena Santerini ha sviluppato uno stupendo contributo al chiarimento di cosa significhi l'educazione alla cittadinanza, che si può trovare nella prima parte di Santerini 2010. In esso si discutono le basi etiche della cittadinanza partecipativa, la deliberazione e la cooperazione, nonché le competenze necessarie per formare alla cittadinanza, tra cui quelle interculturali.

¹³ Cfr. il rapporto tra competenze culturali e *employability* in: Scholten 2007.

con un forte accento del luogo in cui vive), seguire le mode, convertirsi alla religione del posto, conoscere ed essere fiero dell'antica storia e civiltà italiane?

Un importante obiettivo della scuola dovrebbe essere quello di "far sentire a casa propria" tutti i bambini che la frequentano, indipendentemente dal loro luogo di provenienza o da quello della loro famiglia. Impostare la didattica con una metodologia interculturale è un modo per far apprezzare tutte le culture su un piano di pari valore, indipendentemente dal fatto che in una classe siano presenti allievi provenienti dai luoghi di cui si parla". (Omodeo, 2002, 62)

I numerosi sforzi che la scuola introduce per diventare un luogo d'integrazione avranno avuto successo quando sarà raggiunto questo risultato principale: il consolidamento di un senso di appartenenza di tutti i bambini nei confronti della comunità scolastica, nel rispetto della loro diversità.

Chiaramente, questa aspirazione generale verrebbe tradotta sul piano degli obiettivi: che qualità dovrà avere il mondo della scuola affinché questo risultato possa essere raggiunto? Franco Cambi descrive la pedagogia interculturale in quanto orientata alla formazione di un determinato approccio cognitivo ed etico che ingenera i processi di una nuova comunicazione sociale. L'autore descrive la nuova, auspicata *forma mentis interculturale*¹⁴, come se costituisse un modello epistemologico, una particolare disposizione della mente favorevole all'acquisizione di nuovi paradigmi conoscitivi. Le competenze necessarie ad operare questo approccio epistemologico sarebbero, a suo avviso, principalmente:

- La destrutturazione dei propri pregiudizi
- La valorizzazione del meticciamento, che suppone una visione dinamica delle culture che si evolvono, si modificano reciprocamente e si intrecciano nei soggetti
- Il decentramento dello sguardo, ovvero il passaggio da una prospettiva etnocentrica ad una etnorelativa
- L'ascolto che va incontro ai punti di vista dell'altro
- La capacità dialogica

Ferretti, per le scuole di Bolzano, ha sviluppato negli anni delle proposte didattiche che mirano a sviluppare alcune delle menzionate competenze, di tipo cognitivo:

*"- La **didattica del confronto** che prevede di individuare analogie e differenze fra i vari riferimenti culturali o le esperienze personali alla ricerca delle possibili convergenze.*

- *la **didattica dei punti di vista** per mettersi nei panni dell'altro, per presentare una pluralità di concezioni e permettere una comparazione.*
- *la **didattica antirazzista**, o l'educazione alla pace e alla solidarietà, una riflessione sulla dimensione psicologica per smontare gli stereotipi e adottare metodologie cooperative che incidano sugli atteggiamenti.*

¹⁴ "L'intercultura, però, è soprattutto la formazione di una nuova *forma mentis*, post-etnocentrica, dialogica, aperta all'ascolto e all'incontro, destrutturata rispetto ai suoi pregiudizi, rivolta al meticciamento visto come una risorsa. Tale mentalità è ardua nella sua costituzione e nel suo mantenimento. (...) La *forma mentis* interculturale, poi, nasce dalla pratica, ha bisogno di pratiche –e pratiche sociali- per attivarsi, per decantarsi e rendersi attiva. Pratiche diffuse, capaci di trasformare la stessa comunicazione sociale (...) attivano processi rivolti a creare conoscenza, convivenza e accordo tra soggetti di culture diverse, ma partendo da quel dispositivo, cognitivo ed etico, della mentalità interculturale, che è sì il prodotto di tali pratiche, ma che deve innervarle fin dal loro avvio e certamente sempre orientarle." (Cambi 2006, 108-109)

- *la didattica dell'espressività centrata sulle differenze nell'espressione artistica, nella danza, nella musica, nel folklore per conoscere ed entrare in relazione con differenti modalità di intendere lo spazio, il tempo, i suoni, il movimento" (Ferretti et al. 2002, 14).*

Queste linee didattiche, infatti, si possono ritrovare rappresentate e concretizzate nei manuali che raccolgono esperienze e attività didattiche interculturali da svolgere in classe (Ad es. Moschini 2007; Associazione Pace e Dintorni, 2002; Ferretti et al. 2002). Tuttavia, il repertorio didattico include anche obiettivi che vanno oltre il piano cognitivo.

In un contributo del 2004, Graziella Favaro sottolineava l'importanza di curare la formazione di competenze interculturali sia sul piano **cognitivo** che su quello **affettivo**. Tra le prime, citava la capacità di problematizzare e non semplificare, la capacità di decentramento, di cogliere i punti di vista diversi, la capacità di procedere per multi-interpretazioni dei dati o eventi e la capacità di riconoscere analogie o differenze. E aggiungeva: "Accanto a queste, deve trovare posto la capacità di empatia, di sospensione del giudizio, di tollerare l'incertezza; la capacità di mettersi in ascolto dell'Altro e di ritrovare nella propria storia dei momenti, degli episodi che ognuno ha vissuto e ha provato quando si è sentito straniero a se stesso" (Gobbo 2004, 44). In questo modo, si agisce sulle diffidenze e prevenzioni, sulle rappresentazioni dell'immaginario, sugli stereotipi e luoghi comuni che ostacolano la conoscenza reciproca: "un'intercultura che diventa solo catalogo delle culture rischia di lasciare nell'ombra gli atteggiamenti profondi responsabili di distanze e discriminazioni"(ibid)¹⁵.

Nel testo del 2010, tra le 10 azioni che suggerisce Favaro per la scuola interculturale, le ultime due riguardano in particolare gli obiettivi educativi che essa dovrebbe favorire:

"9-azioni di educazione interculturale per tutti gli alunni, al fine di prevenire e combattere stereotipi e pregiudizi reciproci, riconoscere le analogie e le differenze nelle diverse culture, scambiare saperi e conoscenze, insegnare il rispetto e l'apertura nel confronto degli altri, con un'attenzione quindi alla dimensione cognitiva e a quella affettiva e relazionale;

10- elaborazione e promozione di un percorso innovativo di cittadinanza e di inclusione, che tenga conto delle trasformazioni avvenute nelle comunità e nelle scuole e che insegni a diventare cittadini in contesti di pluralismo culturale, anche attraverso: i comuni diritti e doveri di cittadinanza, la conoscenza della Costituzione, la chiarezza sui vincoli e le opportunità, la consapevolezza delle rappresentazioni che si sedimentano e agiscono sullo sfondo, il reciproco riconoscimento" (Favaro 2010, 12).

Il ramo degli studi sulla competenza in comunicazione interculturale (ICC), che ha conosciuto nell'ultimo decennio una significativa espansione, identifica una serie di elementi di maturità personale che sono

¹⁵ Anche Boschetti richiama il coinvolgimento della sfera affettiva, in particolare per lo sviluppo di competenze nella negoziazione e soluzione dei conflitti: "L'aspetto emotivo si rivela tanto più necessario in un contesto educativo come quello odierno, che ci pone nella condizione di accettare i conflitti presenti nelle nostre scuole (e non di negarli!) e di affrontarli attraverso la costruzione di nuovi processi di negoziazione, complicati dalle difficoltà linguistiche, ma soprattutto dalle resistenze culturali di molti, che genericamente chiamiamo pregiudizi" (Boschetti 2006, 85).

ORIENTAMENTI ETNOCENTRICI

NEGAZIONE (la propria cultura è l'unica reale)

DIFESA (la "nostra" cultura è più viabile della "loro")

MINIMIZZAZIONE (la propria cultura è vissuta come "universale")

ORIENTAMENTI ETNORELATIVI

ACCETTAZIONE (percezione, riconoscimento della diversità culturale)

ADATTAMENTO (elementi e valori di altre culture vengono appropriati e valorizzati)

INTEGRAZIONE (si combinano ed alternano elementi di più culture, senza appartenenza unica)

Fonte: (Hammer, Bennett e Wiseman 2013)

centrali allo sviluppo di tali competenze, quali: la conoscenza di sé, le abilità relazionali, la consapevolezza delle proprie cornici culturali, la sensibilità ricettiva rispetto all'altro¹⁶.

Uno strumento teorico che si è dimostrato di grande importanza ed utilità per la misurazione delle competenze interculturali, che si trova alla base di moltissimi studi di campo che prevedono l'utilizzo di strumenti di misurazione di queste competenze, è il famoso DMIS (*Developmental model of intercultural sensitivity*) creato da Milton J. Bennett, e successivamente sviluppato e reso standard di riferimento nel IDI (*intercultural development inventory*) (Hammer, Bennett e Wiseman 2003), la cui affidabilità è stata dimostrata in uno studio empirico (Paige et al, 2003) e successivamente utilizzata da molti ricercatori del settore, nella predisposizione dei loro strumenti¹⁷. Il modello prevede una scala di tre orientamenti etnocentrici (Negazione, Difesa, Minimizzazione) e tre orientamenti etnorelativi (Accettazione, Adattamento e Integrazione), che sintetizziamo nella seguente tabella.

Tav. 2: Scala di sensibilità interculturale di Bennett¹⁸

Nella ricerca italiana in campo interculturale esistono, comunque, autori seri che tendono a coprire il citato divario tra teoria e pratica, offrendo studi sistematici e consistenti. Possiamo citare l'apporto di Milena Santerini, che nel contesto della formazione di competenze per una cittadinanza partecipativa,

¹⁶ "Many variables influence ICC, but these data seem to be identified in: i. Self-knowledge; ii. Social skills; iii. Cultural awareness; iv. Knowledge of the organizations. One relevant feature is the reaffirmed reference to the need of "maintenance" of such mentioned skills through on-going education and training, which through a comparison with colleagues and a periodical psychological supervision, is qualified as learning from experience. With respect to what is written in literature, research highlights a strong accent of relational skills and individual maturity. Therefore, in the heart of the ICC you can find self-awareness, which is also awareness of the cultural frame that guides its own eye view on the world, and it allows an elaboration of one's own experience and habitus and a continuous sharpening of a receptive sensitivity with respect to another" (Dusi, Steinbach e Messetti 2014).

¹⁷ Ad es. RUOKONENA e KAIRAVUORIA (2012), per citare una ricerca, ma ormai questo quadro concettuale è diventato lo standard consueto in questo genere di misurazioni.

¹⁸ I contenuti di questa tabella e quelli citati da ogni altra fonte in lingua inglese sono stati tradotti da chi scrive.

tratta anche delle competenze interculturali (Santerini 2010, 89-93). Tra esse cita il superamento dell'etnocentrismo, lo sviluppo dell'empatia, la decostruzione del pregiudizio e del razzismo, il relativismo metodologico, e le "risorse per una comprensione dei significati dei comportamenti altrui e la capacità di relativizzare la propria e l'altrui cultura" (Santerini 2010,90). L'autrice considera che "una cittadinanza consapevole dal punto di vista interculturale utilizza la "scoperta" delle differenze per suscitare confronto e dibattito, nella tensione, tuttavia, a cercare convergenze e somiglianze, non a sottolineare la distanza. (...) La coesione sociale nasce non solo dal "diritto alla diversità" ma anche dal "diritto alla somiglianza", che pone tutti i membri di una comunità alla ricerca di un *modus vivendi* orientato alla solidarietà" (Santerini 2010, 91-92). Questa ricerca di costruire in comune nelle differenze necessita di atteggiamenti e strumenti non soltanto cognitivi: l'autrice propone una interessante riflessione sull'**empatia**, che non a caso è una delle competenze interculturali di particolare importanza in tutta la letteratura del settore. L'empatia, nelle sue molteplici dimensioni cognitiva, affettiva e sociale, è "distinta dal contagio emotivo, dall'identificazione e dalla simpatia" (Santerini 2010,92). Essa consiste in "un processo intenzionale, in cui si entra in rapporto profondo con l'altro senza tuttavia smarrire la propria identità, una sorta di capacità di comprensione in cui i confini tra sé e l'altro, pur essendo mobili, rimangono definiti. Nella relazione interculturale, l'empatia può essere considerata una condizione fondatrice, una base che rende possibile l'incontro in situazione di differenza e che porta a sviluppare le abilità comunicative necessarie nell'interazione. Infatti, la condivisione empatica non si apprende in astratto, ma si *costruisce* attraverso la comunicazione e ha come obiettivo la comprensione" (ibid).

Un altro ramo di studi che ha contribuito non poco alla ricerca sulle competenze di comunicazione interculturale e alla formazione in vista della loro acquisizione e pratica, è quello che riguarda la **risoluzione creativa e nonviolenta dei conflitti**. In particolare, i lavori di Marianella Sclavi sottolineano l'urgenza di acquisire competenze che consentano d'interagire in una società differenziata ed interdipendente, a partire da una gestione creativa del conflitto (Sclavi 2003, 2005, 2008). Tra le competenze più importanti lei colloca le seguenti:

1. auto-riflessività (che coincide con la capacità di coinvolgimento e distacco)
2. moltiplicazione delle cornici (reframing, che coincide con una metodologia umoristica)
3. soluzione creativa dei conflitti (che coincide con la capacità di creare terreni comuni e trovare congiuntamente soluzioni diverse da tutte quelle di partenza)". (Sclavi 2005, XIII)

Sclavi offre indicazioni preziose anche attraverso sette consigli che costituiscono il cuore del suo "metodo ludico umoristico" per applicare il decentramento cognitivo, l'ascolto attivo e le abilità di soluzione creativa dei conflitti:

1. Non ti affrettare a trarre delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della tua ricerca.
2. Quello che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per conoscere il tuo punto di vista, devi cambiarlo.
3. Per comprendere ciò che un altro sta dicendo, devi assumere che abbia ragione e chiedergli di aiutarti a capire perché.
4. Le emozioni sono uno strumento centrale della cognizione, se impari a leggere il loro linguaggio, che è relazionale e si basa sulle metafore.

5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali che egli trova più importanti sono quelli che sembrano ininfluenti o seccanti, che sono al contempo marginali e fastidiosi, perché si rifiutano di andare d'accordo con le convinzioni e certezze pregresse.
6. Un buon ascoltatore è felice di ascoltare le proprie contraddizioni che si esprimono nei pensieri personali e nelle comunicazioni interpersonali. I malintesi vengono accettati come opportunità di entrare nel campo più affascinante di tutti: la gestione creativa del conflitto.
7. Per diventare un esperto nell'ascolto devi seguire una metodologia basata nell'umorismo. Ma una volta che hai imparato ad ascoltare, l'umorismo viene da sé" (Sclavi 2008, 178-179).

Per giungere ad una sintesi delle riflessioni riportate, si propone uno schema di sintesi delle principali competenze interculturali ritrovate nelle fonti citate. Questo schema non ha pretese di esaustività, e ha una valenza solo riassuntiva¹⁹.

¹⁹ Nella letteratura anglosassone sul tema delle competenze interculturali si possono trovare molteplici modelli per organizzare le competenze interculturali, che a loro volta sono stati classificati in diverse tipologie. Agostino Portera distingue gli impianti teorici nelle seguenti categorie: *compositional models*, *co-orientational models*, *developmental models*, *adaptational models*, *causal process*. (Portera 2013, 81-82). Per una esposizione critica sugli sviluppi teorico-pratici riguardanti le competenze interculturali, cfr. tutto il terzo capitolo (Portera 2013, 73-94). Ma, come si diceva, il nostro schema non ha alcuna pretesa di classificazione, è soltanto una raccolta.

Competenze interculturali	Piano cognitivo
	<ul style="list-style-type: none"> - Valorizzazione del meticciamento, che suppone una visione dinamica delle culture che si evolvono, si modificano reciprocamente e si intrecciano nei soggetti - Decentramento dello sguardo, ovvero il passaggio da una prospettiva etnocentrica ad una etnorelativa - Destutturazione dei propri pregiudizi e delle proprie “cornici culturali”. - Attenzione ai dettagli apparentemente ininfluenti e fastidiosi, come segnali che qualcosa è da rivedere nelle conoscenze pregresse. - Riconoscimento di analogie e differenze. - Capacità di dare molteplici interpretazioni e significati ad uno stesso dato o fatto (reframing)
	Piano affettivo
	<ul style="list-style-type: none"> - Auto-riflessività: capacità di coinvolgimento e distacco e capacità di “leggere” le proprie emozioni. - Conoscenza e accettazione di sé e delle proprie limitazioni - Memoria della propria storia - Apertura e prontezza alla scoperta di nuove esperienze e diversità, anziché timore del cambiamento - Consapevolezza della diversità presente in noi, legittimazione del fatto che siamo o siamo stati a qualche punto stranieri a noi stessi - Umore: non prendersi troppo sul serio
	Piano relazionale
	<ul style="list-style-type: none"> - Rispetto ed apertura nei confronti degli altri e dei loro diritti - Empatia (che in verità agisce sui tre piani, ma che collochiamo qui) - Ascolto attivo che va incontro ai punti di vista dell’altro - Sospensione del giudizio, e fiducia nella sensatezza delle ragioni dell’altro ancor prima di averle comprese - Capacità dialogica - Visione positiva del malinteso e del conflitto come opportunità - Soluzione creativa dei conflitti, come creazione di terreni comuni e costruzione di nuove soluzioni

Tav. 3: Sintesi di competenze interculturali

3. COMPETENZE DEL PERSONALE INSEGNANTE E IMPIANTI DIDATTICI

3.1 Elementi contestuali che influiscono sulla efficacia delle attività didattiche

Come è stato detto precedentemente, il lavoro per la creazione di un clima d’inclusione nella scuola è da inserire nel contesto di una progettualità scolastica complessiva coerente con questo proposito. Coltivare un approccio relazionale pluralista ed inclusivo richiede la collaborazione di tutti gli attori del

mondo scolastico, che, ciascuno nel suo ambito di competenza, contrasta le manifestazioni di rigidità e di etnocentrismo, il pregiudizio e la discriminazione. I messaggi chiari delle politiche di contrasto agli episodi di razzismo, discriminazione e bullismo sono sicuramente una priorità, ma la prevenzione di questi estremi viene da un paziente lavoro discrezionale che riguarda non soltanto le scelte di programma, legate alla pianificazione curricolare, la scelta dei materiali e metodi didattici o le procedure e normative scolastiche, ma anche le scelte di dettaglio, che sovente portano importanti cambiamenti di fatto nella quotidianità, laddove se ne percepisce il bisogno. In alcune scuole è stato un corso di formazione interculturale per i gestori della mensa scolastica, in altri casi nuove occasioni di consultazione dei genitori, in altri ancora la scelta di rinnovare i libri di testo e il materiale didattico. Una comunità scolastica che cura le occasioni di ascolto reciproco riesce sia a creare consenso intorno alle scelte di programma, sia a introdurre quelle nuove misure necessarie per migliorare il clima relazionale della scuola.

In questa cornice, il compito del personale docente rimane comunque il fattore di maggior importanza nello sviluppo delle competenze interculturali degli apprendenti. Chi progetta una serie di attività didattiche orientate a sviluppare le competenze interculturali dei suoi allievi si trova a dover considerare diversi aspetti, quali:

- L'inserimento organico delle attività nel contesto di una programmazione curricolare consistente nei metodi e nei contenuti, che assicuri una continuità nell'apprendimento.
- La scelta di metodologie attive ed esperienziali che siano motivanti e partecipative, anziché passive e trasmissive.
- Il contesto affettivo e relazionale dei rapporti pregressi nella classe, tra compagni e con l'insegnante.
- I potenziali collegamenti interdisciplinari dei temi svolti con gli argomenti trattati nelle varie materie, nonché i raccordi che si possono creare con i temi di attualità, con gli eventi della vita scolastica o con le realtà territoriali.

Tuttavia, tra le condizioni dell'efficacia di una formazione delle competenze interculturali degli studenti e delle studentesse, la prima e più importante di esse è senza dubbio l'acquisizione di queste competenze da parte del personale docente.

3.2 La formazione del personale insegnante

Il ricorso ad esperti esterni si è spesso rivelato un supporto prezioso, ma un laboratorio isolato, per quanto utile e valido, non può modificare in modo durevole lo stile di pensiero, l'atteggiamento affettivo o le azioni e relazioni degli studenti in senso interculturale. I migliori interventi di operatori esterni o i migliori materiali non potranno mai sostituirsi alla straordinaria efficacia che hanno i rapporti di qualità che si intrecciano nella vita quotidiana delle classi quando i maestri o le maestre hanno potuto coltivare le proprie competenze interculturali. Un valido studio di campo realizzato da Giusti nelle scuole milanesi descrive quanto sia importante la capacità del personale insegnante di rapportarsi efficacemente con gli alunne e gli alunni, italiani e stranieri, e le conseguenze profonde che esso ha nella motivazione allo

studio, fondamentale per la riuscita scolastica (Giusti 2004a)²⁰. E viceversa, risulta deleterio l'effetto dei discorsi sull'inclusione, quando vengono da chi non riesce a dialogare con gli allievi che non condividono le sue tradizioni culturali, o da chi nel quotidiano discrimina o deride coloro che percepisce come diversi.

Quanto sia fondamentale accrescere il livello di competenza interculturale del personale insegnante e quanto sia utile per questo scopo lo sviluppo di strumenti valutativi e formativi in questo settore sembra essere percepito anche in un contesto altamente multiculturale e cosmopolita quale Hong Kong, a giudicare dal numero e qualità della ricerca applicata sul campo delle competenze interculturali in ambito scolastico. Citiamo a titolo di esempio una ricerca di Celeste Yuen che ha coinvolto quasi 400 insegnanti in servizio nelle scuole di quella città ha manifestato in esse preoccupanti gradi di etnocentrismo estremo e "analfabetismo multiculturale" (*multicultural illiteracy*). Esso è stato misurato con strumenti quantitativi e qualitativi, basati sulla citata scala creata da Milton J. Bennet sui gradi dell'etnocentrismo e dell'etnorelativismo (Hammer, Bennett e Wiseman 2003). Viene osservato nella ricerca che se nel personale insegnante si riscontra il suddetto *analfabetismo multiculturale*, esso non è in grado di comunicare efficientemente sulle idee, prospettive ed esperienze di persone che non appartengano alla propria cultura, e che in una società che prende seriamente la diversità culturale ed etnica diventa necessario garantire nel personale insegnante una adeguata e comprensiva formazione nelle competenze relazionali e pedagogiche interculturali (Cfr. Yuen, 2010). Una insufficiente formazione interculturale ha gravissime ripercussioni, e contribuisce a causare un rendimento insufficiente, una scarsa socializzazione, una bassa autostima. In coloro che manifestano prospettive etnocentriche si è riscontrata una tendenza ad ignorare le competenze pregresse degli studenti e delle studentesse che non condividono le loro tradizioni culturali e a bollarli come casi problematici e a legittimare il loro isolamento da parte dei compagni (Cfr. Gobbo 2000, 145) in modo che "la sottolineatura delle "mancanze" degli scolari piuttosto dei loro punti di forza, completa la marginalizzazione della cultura cui appartengono i bambini e le loro famiglie" (Gobbo 2000, 147).

Secondo Nigris, l'acquisizione delle competenza di decentramento della propria prospettiva e la decostruzione dei propri pregiudizi può aiutare a divenire consapevoli delle proprie interpretazioni delle varie situazioni e a considerare l'influsso che hanno le motivazioni soggettive sul modo in cui si giudicano gli eventi e sulle relazioni che si stabiliscono con gli allievi²¹:

"l'interculturalismo (...) costituisce un impegno a lavorare per una sempre maggiore consapevolezza delle proprie rappresentazioni della realtà, dei propri modelli educativi e scolastici, della propria non neutralità e della non neutralità dei modelli educativi, pedagogici e didattici che adottiamo. La "norma" secondo cui si

²⁰ Lo studio osserva anche quanto la relazione educativa venga qualificata dallo stile didattico dell'insegnante, prima che dalla provenienza degli allievi. Nel corso della ricerca è stato chiesto agli allievi quali fossero i loro insegnanti preferiti e per quale motivo. Le preferenze tendono a coincidere sulle stesse persone nei diversi gruppi di studenti intervistati, e anche se le motivazioni citate si riferiscono ad aspetti divergenti, la maggior parte di esse puntano a motivi riguardanti lo stile d'insegnamento.

²¹ "Nella messa in atto della sua pratica educativa, della sua didattica, l'insegnante di volta in volta considera un bambino più o meno intelligente, più o meno lazzarone, impegnato, educato, aggressivo, "buono" ... non solo in base all'idea stereotipata e definitiva che ha della sua cultura di appartenenza, ma anche da aspetti più contestuali e contingenti quali l'investimento emotivo e/o professionale che si decide di mettere in una determinata situazione, l'esigenza di perdere tempo di fronte a eventi critici, il bisogno di confermare la sua immagine di buon insegnante, il suo bisogno di controllo" (Nigris 2003., 15-16).

giudica giusto o non giusto, appropriato o non appropriato un certo comportamento, valore, principio, dipende sempre dal sistema simbolico di riferimento con cui interpretiamo la realtà, sia che si tratti di fenomeni legati all'immigrazione, sia che si tratti di contesti, situazioni, alunni, comportamenti "autoctoni" (Nigris 2003, 16).

D'altra parte, diversi studi tendono ad affermare che l'incremento delle competenze interculturali favoriscono una migliore performance professionale, tra il personale docente, e la miglior gestione di situazioni di conflitto. In una ricerca realizzata in Turchia si è esplorato il rapporto tra competenze interculturali e strategie di gestione dei conflitti nel personale insegnante in servizio nelle scuole elementari (Polat e Metin 2012) dimostrando che coloro che avevano alti punteggi di orientamento etnorelativo preferivano le strategie di gestione del conflitto della cooperazione e del compromesso, esprimendo una preferenza per le relazioni basate sull'eguaglianza e non sull'affermazione del potere.

Coloro che tengono presente nel corso della loro attività educativa la complessità delle società attuali e la fluidità delle culture, non mirano a "omogeneizzare" gli allievi o a trasmettere staticamente la cultura predominante, bensì a creare connessioni e prossimità tra individui differenti e a creare gli spazi di rispetto e di curiosità che consentano a ciascuno di intrecciare le proprie identificazioni culturali. Partendo da presupposti politici che sembrano incentrati più sulle scelte individuali che sul senso di comunità, Marilia Di Giovanni offre il suo punto di vista sugli obiettivi della pedagogia interculturale e sulle competenze che aiuterebbero il personale insegnante a sviluppare una didattica inclusiva:

"poiché ogni singola persona delinea nel suo vissuto un particolare modo del meticcio, allora la pedagogia non può che formare a questa complessità. E' indispensabile che il sistema educativo consenta spazi e tempi adeguati ai bisogni di ciascuno per ri-narrarsi. Poiché per un alunno la scuola è uno dei territori che abita per costruire tracce di una propria memoria, individuale e collettiva. Diviene necessario essere allo stesso tempo autoctoni e alloctoni nella convivenza reciproca ma anche verso se stessi e la propria storia, per poter mantenere la curiosità e l'apertura verso codici nuovi e diversi. Tornano allora, come strumenti di una didattica interculturale, l'uso dell'ironia, della dis-identificazione con il proprio punto di vista, del "vestire i panni dell'altro" e del riconoscere la parzialità della propria esperienza e la fluidità della propria costruzione identitaria. Condizione necessaria perché questo relazionarsi assuma un senso educativo (il cui obiettivo sia lo sviluppo pieno della persona), è che venga legittimato dagli stessi soggetti interagenti nella misura della loro condivisione, partecipazione responsabile e del loro reciproco riconoscimento" (Di Giovanni 2008, 136-137).

Sono presenti nelle ricerche contemporanee anche molti aspetti positivi, che riguardano, ad esempio, l'evoluzione delle competenze interculturali del personale insegnante nel corso dell'attività professionale. Una ricerca qualitativa sviluppata su un gruppo d'insegnanti delle scuole di Hong Kong ha dimostrato che l'esperienza stessa del contatto tra culture diverse che avviene durante l'insegnamento ha un influsso importante sulle competenze interculturali del personale insegnante e modifica la loro concezione di quali siano le strategie efficaci per il miglioramento delle interazioni interculturali (Hue e Kennedy 2012).

D'altra parte, uno studio qualitativo effettuato in una serie di scuole del nord Italia (Dusi, Steinbach e Messetti 2012) mira a identificare e descrivere le *buone pratiche* degli insegnanti e delle insegnanti che manifestano una sensibilità interculturale. In esso si differenziano due distinti approcci. Le persone che

adottano il primo approccio manifestano una idea assimilazionista della scuola e rivolgono i propri sforzi ad adattare i loro studenti e le loro studentesse alle esigenze di una scuola monoculturale. Il secondo approccio consiste nel considerare l'educazione alla cittadinanza da un punto di vista inclusivo e interculturale. Chi lo condivide, tende ad impegnarsi nel compito di offrire strumenti per la vita in un mondo in cui il piano locale e quello globale sono interconnessi. L'articolo si concentra sulla descrizione dei linguaggi e delle pratiche prevalenti tra coloro che hanno un progetto pedagogico interculturale. Si citano i concetti più ricorrenti nel loro discorso: *rispetto, conflitto, dialogo, partecipazione e pensiero critico*. Si descrivono anche le sette "buone pratiche" maggiormente messe in atto in questo approccio, orientate a conseguire i seguenti obiettivi:

- Promuovere il senso di appartenenza.
- Riconoscere le diversità.
- Praticare l'ascolto dell'altro.
- Gestire i conflitti.
- Promuovere la partecip-azione.
- Stabilire insieme le regole.
- Costruire la comunità.

Con queste riflessioni si vorrebbe mettere in luce quali sono i bisogni presenti nella formazione interculturale del personale docente e la loro urgenza, piuttosto che assegnare colpe. Gran parte del personale attualmente in servizio è stato formato in un periodo in cui gli sviluppi della pedagogia interculturale erano appena agli inizi. Spesso vengono date a loro tutte le responsabilità dei vuoti e delle difficoltà che gli alunni di origine straniera sperimentano nell'inserimento in un contesto scolastico che non è preparato per la diversità. Criticare il personale insegnante non è produttivo. Produttivo sarebbe, invece, proporre programmi di aggiornamento che invece di offrire digressioni teoriche sull'interculturalità, crudi dati statistici sulla migrazione o arringhe a favore dell'accoglienza, siano dei veri e propri laboratori di buone pratiche, nei quali si utilizzino metodi partecipativi ed esperienziali per sviluppare le competenze interculturali effettive, la cui efficacia possa essere misurata. Iniziative di questo tipo sono state realizzate con successo, tuttavia le esperienze di questo genere sono ancora sporadiche, e non si hanno valutazioni sistematiche e comparative degli effetti sul personale insegnante, che si stanno invece cominciando ad implementare progressivamente in altri paesi (Cfr. Spooner-Lane 2013; Escobedo, Sales e Traver 2014; Holmes e O'Neil 2012; Dejaeghere e Cao 2009 ed altre ancora).

3.3 Gli impianti didattici di riferimento

Sia nella formazione del personale docente che nella scelta e proposta di attività didattiche, è essenziale considerare quanto siano diversi gli impianti didattici nei quali il personale insegnante è stato formato. Esso determina scelte professionali e bisogni di formazione molto diversi, e può condizionare potentemente l'efficacia degli interventi. Si tratta di modelli didattici che presuppongono una determinata concezione dell'apprendimento, e mettono in moto processi educativi rivolti a obiettivi molto diversi, posizionando in maniera differente i ruoli e i rapporti che gli apprendenti hanno con la figura dell'insegnante, con i compagni, e con il processo d'apprendimento. I modelli di base della didattica rispondono a distinte correnti del pensiero pedagogico, e vengono descritte in modi diversi

nella manualistica del settore. Per descriverli in modo chiaro, utilizzeremo la dettagliata ricerca qualitativa realizzata da Bianca Grassilli e Loretta Fabbri nel 2003, *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. Questo studio, anche se non recente, è ancora valido e affidabile, in quanto delinea con chiarezza quattro modelli didattici ben differenziati nelle loro applicazioni e risultati, nelle loro limitazioni e nei loro punti di forza, che qui riporteremo in sintesi. Anticipiamo un piccolo schema d'insieme:

	MODELLO CLASSICO	MODELLO ATTIVISTICO	MODELLO TECNOLOGICO	MODELLO INTERATTIVO
<i>Focus</i>	I contenuti	Il soggetto educando	Il sistema di strumenti e procedure didattiche	L'interazione dei soggetti dell'azione didattica
<i>Caratteristiche del apprendimento</i>	Il soggetto come ricettore passivo delle conoscenze impartite.	Il soggetto è il protagonista del proprio apprendimento, e guida le scelte di tema e metodo attivamente. L'esperienza in sé genera la sua maturazione.	Razionalizzazione positiva dell'azione didattica, che cerca l'efficacia dell'uso dei mezzi, fissando obiettivi, valutando e ottimizzando i processi.	In contesto situazionale si vive l'esperienza e la si formalizza insieme. Conta il processo, più che il prodotto. L'apprendente allena competenze sul campo attivamente.
<i>Ruolo del docente</i>	Centro dell'iniziativa, organizza e trasmette i contenuti. Ruolo direttivo.	Presenza indiretta, rimuove gli ostacoli per l'espressione del soggetto e offre stimoli variegati.	Non necessario, e quando c'è è di sostegno nel rapporto discentestrumento.	Animatore attento alle esperienze soggettive e alle dinamiche di gruppo, per agevolare l'esperienza e la riflessione su di essa.
<i>Stile di comunicazione</i>	Impersonale, il soggetto spesso si perde nel gruppo, ripetitiva.	Spontanea, legata alla presentazione di stimoli e valorizzazione dei risultati.	Rinforzi positivi e negativi, neutralità, impersonalità e riproducibilità dei messaggi.	Inferenziale, prende le mosse dalle sollecitazioni degli altri, clima di fiducia e capacità di ascolto del docente.
<i>Metodologia:</i>	La lezione frontale. La verifica dell'acquisizione dei contenuti. Metodi trasmissivi.	Esperienza diretta e variegata, ricerca e <i>problem solving</i> .	Organizzazione standardizzata delle procedure, applicata nel <i>mastery learning</i> .	Razionalizzazione dell'esperienza vissuta, riflessione e dialogo su esperienze condivise.
<i>Applicazioni</i>	Continua ad essere utilizzato ampiamente, in particolare nel contesto degli studi superiori e universitari.	E' stato utilizzato con successo, in particolare nella scuola dell'infanzia, nelle sue varie correnti.	Viene molto utilizzato nei programmi a distanza, nell'insegnamento delle lingue e nei corsi sulle tecnologie digitali (ECDL)	Viene utilizzato in contesti nei quali risulta essenziale maturare competenze interpersonali: le comunità religiose, le specializzazioni psicologiche, i seminari di leadership aziendale, ecc.
<i>Aspetti positivi:</i>	Didattica programmabile, prevedibilità degli esiti, verificabilità della acquisizione delle conoscenze.	Favorisce la partecipazione, valorizza le attitudini e interessi individuali, l'esperienza è fatta propria dal soggetto in azione.	Sistemi standardizzati possono essere riproducibili e verificabili.	Si arricchisce dell'apporto dei partecipanti, mai ripetitiva, Conoscenze contestualizzate, acquisite attivamente.
<i>Criticita':</i>	Visione conservatrice del sapere: tramandarlo è più rilevante che scoprirlo o innovarlo. Conoscenza decontestualizzata, non	Permissivismo e <i>laisser faire</i> , concezione artistica dell'educazione, estranea a progettualità e programmi di azione.	La tensione al risultato porta a ignorare le dimensioni non misurabili della formazione. Si concentra sull'immediato,	Molto esigente per il docente, richiede maturità e molte competenze interpersonali, come l'empatia e l'intuizione, deve creare le riflessioni "in situazione": è difficile da

	viene messa in uso dal soggetto che la riceve.		piuttosto che sugli effetti di lungo respiro.	programmare e gli esiti sono imprevedibili.
--	--	--	---	---

Tav. 4: Modelli didattici di base. Fonte: Grassilli e Fabbri 2003

E' importante considerare che l'efficacia delle attività didattiche dipenderà anche dalla congruenza di queste con l'impianto didattico che offre una determinata impostazione alle pratiche professionali del personale docente: la concezione dell'insegnamento, le priorità, lo stile comunicativo e relazionale, il tipo di pianificazione e di verifica dell'apprendimento, le attività didattiche prevalenti.

3.3.1 Il modello classico.

Questo stile didattico s'incentra sulla figura dell'insegnante, del suo potere d'iniziativa che sistematizza i contenuti e preordina i modi della loro trasmissione. I contenuti sono "ritenuti fondamentali per la crescita e la formazione della futura generazione" e "costituiscono *la lezione*, lo strumento tipico di questo modello" (Grassilli e Fabbri 2003, 36). Spesso ingenera una ripetitività dei contenuti, una rigidità nei metodi e un atteggiamento relazionale di tipo direttivo. Questo modello sembra implicare una visione conservatrice del sapere e della cultura come un bagaglio da consegnare. Sembra che interessi più tramandare i saperi più che suscitare curiosità, innovazioni o scoperte.

Punto di forza sembra essere la programmabilità didattica, la prevedibilità degli esiti e la facile verificabilità dell'acquisizione delle conoscenze. Limite di questo modello è invece la marginalità dell'attenzione rivolta al soggetto dell'apprendimento, che si disperde nello sguardo al "gruppo" a cui si rivolge l'azione didattica. In conseguenza "ne risulta una modalità comunicativa indifferenziata ed è ciò che genera quella nota criticata tendenza all'ascolto passivo e all'atteggiamento ricettivo" (ibid). Altra criticità di questo modello è la decontestualizzazione della conoscenza rispetto alle abilità messe in atto per acquisirla e ai vissuti dei soggetti che la metteranno in pratica, evitando di stimolare processi autonomi di acquisizione e applicazione della conoscenza in nuovi contesti. Questo è un limite importante, dato che "il sapere conta per l'uso che se ne sa fare in condizioni nuove e che conoscenza e operazioni logiche nonché possesso dei contenuti devono intrecciarsi e reciprocamente alimentarsi con la personale capacità di giudizio e di decisione, con implicazioni sociali e valoriali" (Grassilli e Fabbri 2003, 37).

3.3.2 Il modello attivistico

La figura centrale di questo modello è il soggetto educando, protagonista della propria crescita e formazione, di cui si esalta la naturale disposizione ad apprendere e a conoscere: le scelte educative e i percorsi didattici vengono disposti a seconda dei bisogni del soggetto. La sua maturazione si considera spontanea, sulla base di attività ed esperienze dirette che orientano la sua ricerca e lo sviluppo della sua personalità. La presenza della figura docente non è direttiva, ma indiretta, dato che il suo intervento è orientato a rimuovere gli ostacoli per la libera espressione del soggetto, ed agisce prevalentemente sull'ambiente in cui esso realizza il proprio apprendimento, arricchendo la varietà degli stimoli disponibili. Questo modello favorisce logiche partecipative, antiautoritarie, e lo sviluppo dei processi di

elaborazione del fare. Come punto di forza, si può dire che questo modello concepisce l'educazione come una valorizzazione delle attitudini e liberazione delle tendenze individuali, come promozione sociale del soggetto, individuale e collettivo, di cui si riconosce l'importanza e il ruolo responsabile in una società democratica. D'altra parte, la valorizzazione della tecnica della *ricerca*, manifesta il legame inscindibile tra interesse, motivazione e apprendimento, il quale è concepito come *problem solving*. Alcune applicazioni di questo modello nella scuola dell'infanzia hanno dato risultati importanti. Come limitazioni, si può indicare un caratteristico "permissivismo e *laissez faire*", dell'attività come libero gioco di preferenze e potenzialità che si espandono secondo la forma e il grado di sviluppo presenti nel soggetto. Lascia spazio a "una concezione *debole* dell'azione didattica, nel senso che fa riferimento ad una concezione artistica dell'insegnamento che impegna la saggezza pratica dell'educatore, rimanendo estranea a visioni progettuali e a precisi disegni e programmi di azione" (Grassilli e Fabbri 2003, 39).

3.3.3 Il modello tecnologico

Questo modello s'incentra sull'insieme organizzato di strumenti e procedure che si attuano nella mediazione didattica, con una forte attenzione al risultato misurabile delle competenze acquisite. Questo modello si può scorgere anche nella pratica pedagogica di altri tempi, ma dal significativo sviluppo dei sistemi ipertestuali, digitali e multimediali, e delle loro applicazioni, la "tecnologia didattica" è stata rivoluzionata. Il modello ricerca il massimo di efficacia nell'uso dei mezzi, fissando preventivamente gli obiettivi, valutando i processi e traendo vantaggio dai risultati acquisiti. I tratti principali di questo modello sono la visione progettuale, la sistematicità e il controllo (Grassilli e Fabbri 2003, 40). Questo razionalizza il processo di raggiungimento degli obiettivi, e lo rende replicabile. D'altra parte, può causare anche effetti indesiderati sugli atteggiamenti e criteri valutativi coinvolti nel processo: "La tensione al risultato porta con sé il bisogno di misurare, di quantificare e con questi, il rifiuto di quanto non può essere descritto con numeri o con tabulazioni, come la dimensione della soggettività, la presenza dell'imprevisto o la forza dell'intuizione" (ibid). Non è da inquadrare in questo modello ogni sistema didattico che utilizzi strumentazione digitale o di altro tipo. Il modello si caratterizza "dal modo sistematico di progettare il processo didattico e dall'organizzazione standardizzata delle procedure, in cui possono rientrare o meno strumenti didattici di varia tipologia, con una forte connotazione efficientista impressa dal richiamo costante al controllo e alla verifica dei passi via via compiuti. Inoltre vi rientrano soluzioni predeterminate, ben programmate e controllate, che assumono talvolta (...) la configurazione di *pacchetti* preconfezionati e pronti per essere applicati anche a "distanza" nel tempo e nello spazio" (ibid).

L'applicazione di questi metodi nell'apprendimento autonomo di nuove tecnologie e di abilità linguistiche ha avuto noto successo, in forme standardizzate caratterizzate dalla neutralità, dalla impersonalità e dalla riproducibilità. L'educando è il destinatario di rinforzi positivi e negativi, e la figura dell'educatore gioca un ruolo di sostegno, di integrazione nel rapporto discente/strumento. L'apprendimento si sviluppa nella collaborazione, la negoziazione, la condivisione, attivando processi meta cognitivi e multimediali. (Grassilli e Fabbri 2003, 41).

Anche se può avere applicazioni automatizzate, caratterizzate dalla minima interazione personale e dalla “freddezza” della misurazione degli esiti, il modello del *mastery learning* ispirato a questo impianto didattico è stato anche applicato nella gestione dei processi di apprendimento di allievi con bisogni speciali, e ha offerto valide alternative nella difficile gestione delle classi multilivello, in particolare nell’insegnamento delle lingue, frequenti nelle scuole con un’alta percentuale di popolazione di origine straniera. Questo approccio si rifà agli studiosi Carroll, Bloom e Block, e ha la “finalità dichiarata di portare tutti gli alunni a padroneggiare gli obiettivi considerati essenziali, pur nella considerazione delle loro diverse situazioni di partenza” (Fiorin 2012, 123). Questo suppone una dettagliata pianificazione degli obiettivi e dei materiali di apprendimento, efficaci strumenti di valutazione delle competenze che consentano di determinare i bisogni individuali dell’apprendimento, e la gestione efficiente dei tempi delle esercitazioni parallele, in modo da consentire a ciascuno studente i tempi che effettivamente richiede per svolgere un lavoro personalizzato. I compiti fondamentali dell’educatore, per il *mastery learning*, sono fondamentalmente due: *prima* dell’incontro, la pianificazione dettagliata degli obiettivi e i materiali dell’apprendimento e *durante* l’incontro, il monitoraggio e il feedback riguardo agli avanzamenti di ogni studente. Infatti, l’utilizzo del rinforzo positivo, della motivazione e l’incoraggiamento del progresso individuale è fondamentale, come pure la valutazione se introdurre ulteriori risorse per arricchire le conoscenze o se invece mirare al loro approfondimento. La fondamentale individualità dell’apprendimento può essere alternata con compiti a coppia o in piccoli gruppi omogenei, per obiettivi simili, o di apprendimento cooperativo, per sviluppare obiettivi differenti, affidando a ciascun individuo o gruppo compiti diversi nell’insieme di un progetto condiviso.

Se è vero che la standardizzazione, la concretezza e la verificabilità dei risultati è uno dei punti di forza più apprezzati di questo modello, lo è altrettanto che la critica più importante ad esso consegue dalla stessa caratteristica: “Questa certezza entro cui entro cui dovrebbe muoversi l’azione didattica –la certezza delle mete e la loro verifica- finisce con l’assegnare alla Didattica limiti riduttivi, privilegiando necessariamente l’immediato agli effetti di lungo respiro, la garanzia dell’obiettivo certo e sicuro piuttosto che il rischio dell’esplorazione dei risultati incerti” (Grassilli e Fabbri 2003, 41).

3.3.4 Il modello interattivo

Questo modello è incentrato sulla interazione reciproca dei vari soggetti della relazione didattica, all’interno della quale avviene l’esperienza e la sua formalizzazione. Nel contesto di un “apprendimento situato”, si prendono in considerazione le motivazioni ed emozioni soggettive dei partecipanti all’esperienza, e si favorisce l’attività di scoperta ed applicazione delle conoscenze, invece di una ricezione passiva di contenuti: “Ciò che ha rilevanza è quello che di fatto accade, sono le decisioni che si prendono, le esperienze che si vivono per dare risposta ai problemi in cui i diversi soggetti si trovano coinvolti” suscitando contestualmente “una consapevolezza acquisita mediante l’attivazione di processi di razionalizzazione dell’esperienza, costruita attraverso la riflessione e il dialogo su di essa” (Grassilli e Fabbri 2003, 42). L’unicità dell’esperienza interattiva e delle scelte che comporta, che si arricchisce dell’apporto creativo e personale di ciascuno dei partecipanti, rende le situazioni didattiche sempre aperte alla novità e all’imprevisto, nelle quali l’esperienza condivisa non può ridursi a una lezione ripetitiva. D’altro canto, “dal punto di vista didattico, ciò che conta non è il *prodotto*, cioè ciò che a

conclusione di un percorso di insegnamento il soggetto avrà appreso, o più in generale il risultato conseguito quale esito di un percorso educativo, ma il *processo* messo in atto per conseguirlo, cioè ciò che viene proposto e si compie perché questo processo possa realizzarsi” (ibid).

Gli educatori si posizionano in questo modello all’interno di rapporti complessi nei quali sono personalmente coinvolti, che esigono una loro “messa in gioco” in un ruolo che è spiccatamente attivo e interattivo, nel contesto di situazioni aperte ed imprevedibili. La riuscita di questo tipo di didattica dipende in gran parte dalle abilità professionali, relazionali, comunicative ed interpretative dell’educatore o dell’educatrice, del rapporto in profondità che è in grado di instaurare con ogni persona e del “clima” di fiducia e condivisione che riesce a creare nella classe:

“L’attenzione dell’educatore è rivolta alla comprensione dell’altro, a interpretarne i comportamenti richiamandone i vissuti e ponendo attenzione al significato che nei processi cognitivi assume la dimensione affettivo-relazionale: per questo lo stile comunicativo dell’educatore è di tipo inferenziale, nel senso che prende le mosse dalle sollecitazioni che gli provengono da chi gli sta di fronte, dalle loro espressioni, dalle loro attese più o meno manifeste, i loro rifiuti. Il dialogo e il lavoro intersoggettivo sviluppano un clima di reciproca fiducia e condivisione, entro il quale si realizza il processo di apprendimento. Saper ascoltare diventa, allora, una competenza fondamentale dell’educatore: un ascolto che implica un complesso insieme di disposizioni aperte su più dimensioni, dalla sensibilità alla razionalità, dalla volontà all’affettività, dalla conoscenza all’intenzionalità (...); un ascolto accogliente e rispettoso verso i punti di vista dell’altro, un ascolto che è innanzi tutto disponibilità che va rafforzata con il possesso di tecniche e di particolari abilità.”
(ibid)

Questo stile di apprendimento può produrre un’efficacia pedagogica completamente diversa rispetto agli altri stili didattici, perché crea una dinamica di apprendimento che è al contempo individuale, attiva e incentrata sull’esperienza, ma non individualistica: i soggetti apprendenti non sono lasciati da soli a condurre i propri progetti di ricerca, bensì vengono condotti in un’esperienza di gruppo, con i vincoli che questo comporta sul rispetto e sull’ascolto reciproco, ma anche con uno spazio d’iniziativa e di manifestazione personale. La ricerca e sperimentazione di nuovi saperi, la considerazione delle conoscenze da molteplici punti di vista, l’analisi personale e collettiva del vissuto sono forme di apprendimento particolarmente adatti alla maturazione di competenze relazionali, alla consapevolezza di sé, a percorsi personali di cambiamento di prospettiva, alla elaborazione di vissuti traumatici, e così via. Forse per questo vengono spesso utilizzati nel contesto della formazione di psicologi e counselor, sacerdoti e religiosi, giovani scout e gruppi di mutuo aiuto. L’impianto didattico interattivo sembra essere quello più favorevole per sviluppare le competenze interculturali.

Certamente, è un approccio che richiede agli educatori un alto livello di sviluppo di competenze professionali e relazionali, nonché una considerevole apertura e disponibilità a mettersi in gioco in situazioni non pianificabili:

“L’educatore è impegnato sul piano decisionale, giacché può poggiare solo su un quadro progettuale molto chiaro e aperto alle soluzioni che si costruiscono in situazione: un approccio, quindi, che richiede elevata sensibilità sul piano relazionale, buone competenze nel campo dell’osservazione – anche sul piano dell’intuizione nel saper cogliere episodi e specifiche manifestazioni nella loro significatività- e grande flessibilità e varietà nelle soluzioni da proporre e in questo senso conoscenza e padronanza anche sul piano tecnico e procedurale. In questa prospettiva, la competenza dell’educatore è intesa più come un potenziale

aperto di risorse che lo mette nelle condizioni di rispondere prontamente “in situazione”, piuttosto che un insieme ben ordinato e definito di abilità e di capacità.” (Grassilli e Fabbri 2003, 43).

Questo approccio è alquanto difficile da gestire a scuola, dove la programmazione curriculare impone vincoli temporali, metodologici e contenutistici che non possono essere ignorati. Tuttavia, sembra richiamare il mondo scolastico alla ragione stessa della sua esistenza, che non è quella di “ricopiare” i contenuti della tradizione sui nuovi soggetti, quasi fossero nuove “schede di memoria”, bensì quella di renderli curiosi, capaci di porsi domande ed acquisire attivamente delle conoscenze che abbiano un significato e un impatto nella loro esistenza, non soltanto sul piano individuale ma su quello collettivo:

“il problema non è quello di dover assimilare una certa quantità di sapere già formalizzato e quindi astratto e decontestualizzato, -e, per corrispettivo, richiamarsi ad una conoscenza che può essere trasmessa da qualcuno a qualcun altro- ma che, invece, nei processi cognitivi l’attività sarebbe centrale nella costruzione della conoscenza, per la quale sono fondamentali il ruolo delle esperienze, l’influenza dei contesti sociali, la collaborazione fra soggetti, la pratica e la condivisione della stessa cultura”. (ibid)

La scuola interculturale non è possibile se si ha un concetto statico della cultura. Una scuola che si limitasse a “difendere” le acquisizioni passate non solo non riuscirebbe nel suo intento ma non sarebbe in grado di raggiungere il proprio obiettivo, che è quello di preparare le nuove generazioni per vivere nelle società complesse della contemporaneità. La scuola interculturale non si limita a trasmettere i saperi, ma aspira a formare in ogni persona le competenze necessarie a crearli, applicarli, dimostrarli, comunicarli o innovarli, individualmente e in collaborazione, nonché ad aprirli alle sollecitazioni sì, delle tradizioni culturali acquisite, ma anche dell’*altro* e del *nuovo*. E’ importante, dunque, che gli insegnanti e le insegnanti che vengono coinvolti nell’addestramento delle competenze interculturali possedano una formazione professionale incentrata su un impianto didattico che sia in grado di abbracciare queste finalità.

4. FILONI METODOLOGICI DELLE PRATICHE INTERCULTURALI

Diceva Graziella Favaro che “vi è nella scuola un vivace “brusio delle pratiche”. Questo si riflette in una offerta di manuali e pubblicazioni contenenti proposte didattiche che mirano a concretizzare nell’aula la pedagogia interculturale. Cercheremo di distinguere in questo vivace brusio delle pratiche i filoni metodologici maggiormente rappresentati nelle raccolte di attività didattiche e laboratoriali riguardanti la formazione delle citate competenze interculturali (Cfr. Claris 2002; Di Modica, Di Rienzo, Mazzini 2005; Boschetti 2006).

4.1 Metodi decostruttivi

Questo tipo di metodi è orientato ad offrire un nuovo punto di vista. Attraverso diverse tecniche si cerca di avvicinarsi ad un dato argomento o situazione con approcci diversi, al fine di portare i partecipanti a

scoprire modi alternativi di interpretare la questione. Questo genere di metodi sono particolarmente adatti allo sviluppo della capacità di affrontare positivamente e risolvere creativamente i conflitti e, appunto, alla capacità di decentramento dello sguardo, nonché molteplici competenze comunicative e relazionali. Su questo tipo di attività commenta un valido manuale già citato:

“Non sempre, comunque, l’incontro con l’altro avviene in modo sereno: accogliere la diversità, spesso, comporta anche accogliere il conflitto. Solitamente il conflitto è visto come situazione da eliminare, raramente viene percepito come occasione di crescita individuale e collettiva, ma poiché è utopico eliminare il conflitto, sarà indispensabile imparare a gestirlo. La gestione nonviolenta del conflitto non coincide con la soluzione del conflitto e l’una non implica l’altra o viceversa. La capacità di “so-stare nel conflitto” richiede di valorizzare nell’altro le differenze, di rivedere il proprio pensiero decentrandosi cognitivamente ed emotivamente, di relazionarsi ponendosi in ascolto, di credere nello scambio che il confronto può promuovere” (Di Modica, Di Rienzo, Mazzini 2005, 11).

La manualistica sulla didattica della mediazione e della risoluzione dei conflitti è un ramo a sé. Indichiamo un ottimo esempio nei citati testi di Marianella Sclavi (in particolare Sclavi 2003), molte delle tecniche ed esercitazioni proposte hanno l’obiettivo di smascherare le nostre “cornici culturali”, le “regole non scritte” che condizionano le nostre percezioni, decisioni e aspettative, e a rendercele visibili, al fine di essere in grado di metterle tra parentesi quando il dialogo con gli altri lo richiede. Altre attività puntano ad esercitare la capacità di ascolto e di osservazione, a decostruire i pregiudizi e a sviluppare strategie alternative per la risoluzione dei conflitti²².

Un esercizio di *decentramento* che può risultare particolarmente utile a scuola è quello di non pensare che il proprio modo di vivere la scuola sia l’unico al mondo, con l’implicita pretesa che chi è più giovane o chi è appena arrivato sappia già “come si fa per andare a scuola”. Non c’è un solo modo di *vivere* la scuola. La sensibilità interculturale dovrebbe applicarsi anche al rendere consapevoli ed esplicite le regole non scritte dell’ambiente scolastico, e aprirebbe lo spazio ad una possibile riflessione sull’appropriatezza di queste regole nei presenti contesti, e a una loro eventuale rinegoziazione, più o meno consensuale. Su questo tema, Gobbo fa una interessante considerazione:

“Una parte considerevole del percorso di apprendimento consiste nell’apprendere a “fare lo scolaro”, ovvero nel giungere a condividere un sapere culturale che si presenta fin dall’inizio complesso. Infatti esso comporta non solo l’apprendimento di contenuti, ma anche quello di modalità di esecuzione e di orientamenti temporali specifici (...), regole di comportamento grazie alle quali modellare la capacità di resistenza fisica e di non movimento, regole sulle modalità delle relazioni (con chi? quando? dove parlare?) e sulle persone diversamente significative presenti nell’istituzione scolastica (...) che richiede lealtà e che vieta il copiare, anche se al suo interno ha, e raccomanda, norme informali che promuovono e premiano la cortesia, la solidarietà, l’amicizia” (Gobbo 2000, 140).

Un’importante applicazione dei metodi decostruttivi, che coinvolge un ricco filone della manualistica in questo settore, è quella della “riletture interculturale” dei contenuti dell’apprendimento scolastico. Boschetti descrive la *via decostruttiva* come l’applicazione di strategie didattiche che operano confronti tematici e interdisciplinari orientati a contrastare l’approccio etnocentrico:

²² Un valido manuale in lingua tedesca con attività che mirano alla risoluzione dei conflitti è il testo di Vopel (2002).

“nell’ambito della pedagogia interculturale, si parla di via decostruttiva, e cioè di un’ipotesi educativa che ponga in essere reali metodi comparativi nella formulazione della lezione. La visione etnocentrica che caratterizza i curricula disciplinari, oltre che molti approcci didattici da parte di alcuni insegnanti, può essere superata con una serie di accortezze o “invenzioni” didattiche. L’approccio decostruttivo, però, impone innanzitutto la multidisciplinarietà e in secondo luogo la capacità/volontà di sconfinare dai percorsi suggeriti dai tradizionali libri di testo scolastici. Per fare ciò occorre che l’insegnante si documenti altrimenti, in modo da alimentare un’idea didattica alternativa, e in secondo luogo si doti di strumenti didattici utili in tal senso” (Boschetti 2006, 88).

Si trovano già in circolazione molte opere che contengono una “revisione interculturale” di determinate discipline, tra le quali ne abbiamo già citato alcune. Riproduciamo a titolo di esempio il tema proposto da Antonio Nanni che Boschetti riporta, dato che illustra efficacemente questa pratica: “una didattica interculturale della lingua e della letteratura affrontando il tema dei “prestiti linguistici”, e in particolare la produzione poetica araba in Sicilia durante la dominazione musulmana. Affrontare un fenomeno del genere significa: approfondire la lezione di italiano o di lingua e letteratura italiana; proporre una riflessione storica; suggerire un approccio scientifico-matematico, vista la riformulazione della visione scientifica del mondo con l’introduzione dello zero. La lezione declinata in questi termini, soprattutto, sottolinea l’importanza dello scambio e dell’incontro di eredità culturali diverse, proponendo una ristrutturazione epistemica degli ambiti disciplinari alla luce di un effettivo decentramento del punto di vista e di un ribaltamento della tradizionale visione eurocentrica (quando non ancora nazionalista) del mondo” (Boschetti 2006, 89).

Esempi come questi si trovano in testi a carattere decostruttivo, su tematiche interdisciplinari, come il testo di Grazia Grillo: *“Noi” visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo*. Altri puntano a proporre un nuovo approccio tematico delle diverse materie (*decolonizzazione* dello studio della storia, valorizzazione dei contributi delle culture orientali nella matematica, inclusione di opere classiche appartenenti ai canoni letterari di altre aree del mondo, e via dicendo). Altri ancora propongono spunti di rilettura a partire da esperienze ed interventi interculturali (come ad es. Nigris 2003 o Giusti 2004a) Non è questa la sede per una discussione dei contenuti dei programmi scolastici, anche perché essi dipendono dalle cangianti esigenze curriculari. È tuttavia importante indicare l’esistenza di un repertorio sempre più ricco di approfondimenti e strumenti per questa operazione di rilettura. Alcuni validi esempi sono Santerini 2008, Santerini 2010 (seconda parte) e Claris 2002.

METODI DECOSTRUTTIVI

- Mettersi nei panni dell’altro
- Cambiare punto di vista
- Acquisire nuove informazioni
- Acquisire un nuovo stile di negoziazione
- Allenare le capacità di osservazione e di ascolto

4.2 Metodi ludico-esperienziali

Nel gioco si ritrova la gratuità che è capace di veicolare ingenti energie vitali. Vygotski sosteneva l'importanza del gioco per consentire al bambino di mettere a prova le sue potenzialità, e simulare i ruoli che potrebbe giocare, interagire ipoteticamente con una varietà di contesti ed oggetti, e sperimentare nel suo piccolo mondo i temi che riesce a percepire e a mutuare dal mondo intero. Infatti, in tutto il mondo si gioca: il gioco è transculturale, e proprio per quel motivo diventa uno spontaneo e immediato terreno comune tra bambini delle culture più differenti. Il gioco risulta motivante e partecipativo per tutti, ma in particolare per i bambini e ragazzi, dato che propone una cornice di regole rassicuranti che stimolano il desiderio d'interagire, concentrando l'attenzione su un obiettivo raggiungibile, coinvolgendo l'affettività, creando contatti e legami relazionali e mobilitando azioni e risorse creative nel *problem solving*. Sull'efficacia dei metodi ludici nella pedagogia interculturale offriamo la seguente riflessione di Boschetti:

“Il gioco è innanzitutto corpo, transculturalità, investimento affettivo. Attraverso la dimensione ludica si produce un contesto vivo in cui si sviluppano relazioni più libere e meno formali. Le regole facilmente riconoscibili entro cui i ragazzi si trovano a relazionarsi, divertendosi, stimolano la partecipazione proprio perché permettono di superare alcune barriere, ad esempio di ordine linguistico (i contesti informali inducono i bambini e i ragazzi a osare e a sperimentare molto di più) e favoriscono la tendenza a “mettersi in gioco”. Per questo “giocare” diventa “mettersi in gioco”. (...) Molti bambini attraverso il gioco sono in grado di esprimere abilità altrimenti non riscontrabili, vuoi per una carenza di stimoli e di interesse. Oltre a consentire ai bambini e ai ragazzi di esprimersi più liberamente e quindi di aprirsi verso nuove relazioni comunicative, il gioco consente anche di affrontare ostacoli, resistenze e dinamiche che si generano nel contesto classe, e di decodificare sistemi relazionali esterni all'ambiente scolastico, proprio perché diventa possibile raffigurare simbolicamente una serie di problematicità” (Boschetti 2006, 87-88).

Certamente, questo richiede una particolare *messa in gioco* delle competenze degli educatori, che devono saper partecipare e al contempo tutelare la dinamica dell'attività: “E' ovvio che in contesti ludici, l'educatore dovrà liberarsi dai condizionamenti del suo ruolo istituzionalmente inteso, dovrà cioè abbandonare il modo frontale e asimmetrico di gestire la lezione. Sarà chiamato, quindi, anch'egli a giocare e quindi a mettersi significativamente in gioco. Ma proprio per questo risulta ancora più centrale il suo compito, poiché l'investimento affettivo e l'abbandono dei suoi “abiti” tradizionali non implicano assolutamente un abbandono anche della sua funzione educativa. Anzi, semmai la amplificano. Gestire le dinamiche di gioco, gli imprevisti che si possono verificare, le occasioni di apprendimento che di volta in volta la relazione ludica suggerisce può rivelarsi un compito molto delicato e impegnativo. L'insegnante non deve abbandonare, dunque, i panni dell'insegnante, solo rivedere e per certi aspetti “reinventare” tale ruolo, tentando di sviluppare la capacità di gestire i conflitti e di improvvisare in relazione agli input che emergono di volta in volta. Il gioco non può essere inteso come momento puramente ricreativo, quasi fosse una sorta di fugace pausa all'interno di un “normale” processo formativo, ma si rivela, anzi, una fondamentale e straordinaria occasione educativa” (ibid).

In un prezioso contributo alla didattica interculturale fondata sul gioco (Di Modica, Di Rienzo, Mazzini 2005, 11), si spiega che le competenze relazionali “non possono essere maturate mediante processi di insegnamento solo trasmissivi, in quanto richiedono una disponibilità al cambiamento” di ogni

insegnante. La formazione di un approccio interculturale alla conoscenza, relazioni e alla convivenza sociale, richiede di “divenire consapevoli degli impliciti culturali che sottendono i comportamenti quotidiani e operare il passaggio da un pensiero unico e rigido a un pensiero plurale, disponibile al decentramento cognitivo ed emotivo” (ibid). Il testo citato ricostruisce percorsi a sfondo ludico, adducendo i seguenti motivi:

“questo tipo di percorsi permette di attivare risorse non sempre conosciute, di liberare espressioni irrigidite, di sperimentare relazioni possibili, di saggiare situazioni conflittuali in un ambiente protetto. Non è sufficiente, infatti, l’informazione sulle culture altre per contrastare la paura dell’altro che può dare origine ad atteggiamenti e pensieri razzisti. E’ indispensabile mettersi in gioco in ambiti che incoraggiano la sensibilità, la disponibilità e l’apertura, per maturare comportamenti interculturali quali la capacità di valorizzare se stessi e gli altri, di riconoscere e contenere stereotipi e pregiudizi, di comunicare, di collaborare, di gestire i conflitti in modo nonviolento.” (Di Modica, Di Rienzo, Mazzini 2005, 13).

METODI LUDICO-ESPERIENZIALI:

- Giochi di ruolo
- Giochi cooperativi
- Giochi di simulazione
- Problem solving
- Dinamiche di gruppo con interazioni controllate
...e altro ancora

L’approccio ludico è un campo di sperimentazione sicuro, in cui si possono mettere alla prova atteggiamenti e strategie differenti, specialmente nel campo della risoluzione nonviolenta e creativa dei conflitti. Per questo motivo questo genere di attività vengono spesso utilizzate anche nei programmi di formazione dei mediatori, dei counselor, e dei gruppi di lavoro, al fine di allenare le competenze mirate all’elaborazione cooperativa dei conflitti: “Cooperare è ancora un modo diverso di relazionarsi con l’altro in quanto l’abito mentale al quale siamo stati e siamo educati è, soprattutto, quello del confronto competitivo: io vinco/tu perdi. Esercitarsi a ricercare intese che superino lo schema vincitori/vinti richiede di negoziare decisioni, saggiare aggiustamenti, praticare mediazioni” (Bolognesi e Di Rienzo 2007, 96).

Questo è, appunto, lo spirito del *gioco cooperativo*: “Non ci sono vincitori né vinti perché manca la sconfitta dell’antagonista, in quanto la competizione non è rivolta contro l’altro. La competizione, infatti, nei giochi cooperativi non viene eliminata ma è indirizzata al raggiungimento degli obiettivi del gioco: un enigma da risolvere, un tempo entro cui agire, uno spazio da condividere, o un prodotto da realizzare. Viene introdotto un nuovo concetto di ostacolo, in quanto gli ostacoli, con i quali i singoli e i gruppi possono competere, non sono rappresentati dagli avversari ma da mete da raggiungere. Gli obiettivi del gioco non richiedono una gara tra individui o gruppi contendenti ma la collaborazione di tutti i partecipanti (...) Ognuno contribuisce con la sua partecipazione e si ritrova a far parte di un gruppo con il quale condivide gli elementi cognitivi ed emotivi che il gioco richiede” (Di Modica, Di Rienzo, Mazzini 2005, 16-17).

All'interno del filone di pubblicazioni che contengono linee guida e attività ludico didattiche, alcune mirano ad una specifica competenza, ad esempio la soluzione creativa dei conflitti (Cfr. Vopel 2002; Sclavi 2003). E altre invece dettagliano la metodologia di un tipo di attività, ad esempio *Il gioco nella didattica interculturale* di Pasquale D'Andretta o ancora uno studio sull'efficacia pedagogica del giochi di ruolo nella formazione, che sostengono in particolare le abilità relazionali e cooperative in contesti complessi (Angiolino, Giuliano e Sidoti 2003). Alcuni manuali raccolgono una varietà di spunti tematici e metodologici, come per esempio il datato ma ancora molto valido testo di Miltenburg e Surian (2002) nella collana dei *Quaderni dell'interculturalità* di EMI. Altri testi ancora, offrono un itinerario specifico, ben elaborato nei contenuti e nelle corrispondenti strategie didattiche. Un buon esempio è il testo dell'Associazione Pace e Dintorni, intitolato *Violenza, zero in condotta. Manuale per educare alla pace* che propone un programma di educazione alla pace in cui i percorsi tematici sono sviluppati nei contenuti ed articolati in strategie ludico-didattiche dettagliatamente descritte e pronte all'uso²³.

4.3 Metodi narrativi

Con metodi narrativi non si intende la narrazione come oggetto, ovvero l'utilizzo di testi narrativi. Si tratta di una vasta gamma di attività che favoriscono la maturazione di competenze attraverso l'azione narrativa, o, più in generale, l'approccio narrativo, modificando profondamente lo stile didattico e la dinamica dell'aula, che smette di essere il "luogo delle risposte giuste", e diventa un luogo pieno di storie da creare e ricreare, da esplorare e da scoprire, che promuovono l'interpretazione delle esperienze proprie ed altrui. Spiega Lucà che la pedagogia narrativa "sprona la dimensione educativa istituzionale a non limitarsi ad essere soltanto tempo e luogo di spiegazioni, ma ad essere anche spazio di ascolto reciproco tra soggetti narranti, per la costruzione di un'identità che, come sostiene Paul Ricoeur, è proprio un'identità narrativa, ossia un'identità a cui l'essere umano accede grazie alla stessa mediazione della funzione narrativa. (...) L'identità narrativa è dinamica, mobile, processuale, in continua trasformazione: è un'"identità nomade" (Lucà 2008, 146).

Duccio Demetrio, uno dei principali promotori delle pratiche narrative in Italia, sottolinea il valore dell'attività autobiografica, da utilizzare in particolare nella pratica psicologica e pedagogica, e nella vita personale, come cura di sé. Demetrio sostiene che la creazione di un clima cognitivo e relazionale d'impianto narrativo può essere applicato all'insegnamento di ogni materia e al raggiungimento dei più svariati obiettivi didattici. I processi narrativi, oltre a favorire contesti relazionali positivi e generare motivazione e coinvolgimento emotivo rispetto all'apprendimento, possono modificare le dinamiche dell'aula, in quanto tutti possono diventare narratori, intervenire in una storia e ricrearla, fare previsioni sui possibili sviluppi, avviare processi di identificazione o disidentificazione con i personaggi, ed altro ancora²⁴. E' facile immaginare laboratori narrativi per lo sviluppo di molte delle competenze

²³ Un altro esempio, più aggiornato di questo tipo di proposta ben articolata, è il percorso didattico creato nel contesto del progetto *Diversity4Kids*, incentrato sul tema della convivenza nella diversità, che descriveremo successivamente (Brugger et al 2014).

²⁴ "si riconosce al narrare (...) una supremazia tale da ritenere che un'educazione efficace - giocoforza in tempi medio/lunghi - non possa che essere l'esito di una vera e propria strategia o consuetudine narrativa, adottata sovente d'istinto o intenzionalmente da chi si trova ad essere accidentalmente o professionalmente educatore di qualcuno. Rispetto al contesto (che dovrà essere impregnato di narrazioni e attento alla creazione di climi

interculturali sopra citate, o per operare un'elaborazione, interpretazione o *reframing* di memorie, esperienze, relazioni o conoscenze.

La ricerca ha dimostrato l'efficacia pedagogica dei metodi narrativi in contesti interculturali: una ricerca orientata alla valutazione dell'efficacia dell'uso di metodi narrativi in classe per coadiuvare lo sviluppo degli adolescenti nella ricerca di sé nei contesti multiculturali ha dato risultati positivi (Vlaicu e Voicu 2013) come anche una ricerca sull'utilizzo dei metodi narrativi nella valutazione e nell'incremento delle abilità comunicative dei giovani (Mokhtar, Abdul Halim e Syed Kamarulzaman 2011). Questo non sorprende, dato lo stretto rapporto dello sviluppo dell'identità personale con i processi narrativi. Qui la riflessione di Boschetti sui metodi narrativi nella pedagogia interculturale:

METODI NARRATIVI

- Storytelling
- Letteratura della migrazione
- Metodi autobiografici
- Produzione audiovisiva
- Laboratori di scrittura
- Narrazioni collettive
- Riscrivere le favole
- Diario o *scrapbook* fotografico
 - *Counter-narrative*

“Un impianto narrativo, infatti, sollecita la capacità di ascoltare l'altro e di ascoltare se stessi. La narrazione dopo tutto nasce con l'uomo e ognuno di noi è un narratore, poiché nel raccontare e nel raccontarci siamo portati (nessuno escluso) a mettere in campo la nostra sensibilità, le nostre emozioni, la nostra interpretazione, la nostra cultura. In altre parole la nostra identità. La narrazione stimola i processi di immedesimazione attraverso un coinvolgimento emotivo e per questo facilita il superamento di malintesi ideologici da cui spesso siamo ostacolati nei nostri percorsi di avvicinamento e di comprensione dell'altro. Adottare una via come quella narrativa, in sostanza, ci permette di leggere le cosiddette “culture altre” con gli occhi e il cuore degli scrittori, degli artisti o più in generale dei narratori che appartengono a esse, ma anche degli alunni che portano nella classe importanti eredità culturali da condividere. Per gli alunni italiani, ascoltare le storie di vita dei loro compagni stranieri spesso risulta stimolante, e, oltre a generare interesse e curiosità, certamente sollecita riflessioni critiche sul sé svincolate da pregiudizi e stereotipi. Necessariamente, la pedagogia narrativa non si limita ad un'educazione alla diversità, ma sollecita la presa di coscienza di una propria identità, anche attraverso la riscoperta di una propria poetica.” (Boschetti 2006, 89).

relazionali narrativisticamente orientati); rispetto a chi è il destinatario dell'azione, che sarà valorizzato nel suo essere interlocutore o narratore più che ricevente passivo; rispetto alle conoscenze veicolabili che dovranno essere trattate didatticamente secondo specifici stili narrativi: tali da accrescere attenzioni, motivazioni ad imparare, ragionamenti sul proprio apprendere. Non per 'escamotage', si badi bene, di carattere affabulatorio o seduttivo, ma per ragioni mutuate dalle stesse scienze cognitive. A questo punto, non più solamente della comunicazione bensì della narrazione. Dal momento che, e non sarebbero soltanto le neuroscienze a ribadirlo, quanto più un individuo viene coinvolto, attratto e sollecitato a partecipare all'evento educativo o formativo che sia, tanto più è probabile che i messaggi, quali essi siano, restino nella sua memoria più a lungo” (Demetrio, 2005).

L'utilizzo didattico della letteratura migrante²⁵ è una importante risorsa per la decostruzione di stereotipi, per lo sviluppo dell'empatia, per allenarsi a cambiare punti di vista, e per elaborare esperienze che "ci riconducono a vissuti emotivi che molto hanno in comune con l'esperienza migratoria, anche senza partire. Lo spaesamento, la familiarità, l'identità, la nostalgia, la scoperta, il pregiudizio, l'esclusione e l'inclusione, la diversità sono "vissuti migranti" che ci appartengono. Li ritroviamo nei carteggi epistolari, nelle canzoni, nelle biografie di chi è partito così come nella nostra esperienza quotidiana" (Boschetti 2006, 89-90).

Tuttavia, come si diceva all'inizio, i metodi narrativi non si limitano all'utilizzo di testi nella didattica, ma si avvalgono di molteplici tecniche, quali la didattica dell'ascolto e dell'empatia, il brainstorming e la costruzione condivisa dei significati, la produzione individuale o cooperativa di testi, video narrazioni, fumetti o canzoni, la rielaborazione delle fiabe, l'evocazione autobiografica, la costruzione ed espressione di memorie comuni (in qualunque formato) e tante altre (Cfr. Batini e Giusti 2008; Demetrio 2004a, 2004b, 2005; Orbeti e Safina e Staccioli 2005; Ferretti et al 2002; Pulvirenti 2008).

4.4 Metodi espressivi

I metodi espressivi promuovono un approccio meno "razionalistico" alla conoscenza, coinvolgendo nell'apprendimento le dimensioni profonde dell'essere umano, attraverso l'esperienza dei sensi, la sollecitazione della corporeità e del movimento, l'uso dell'intuito, la rielaborazione delle memorie e dei valori e la loro traduzione in linguaggi alternativi. E' importante che l'educatore in queste attività possa uscire dal modello scolastico delle risposte giuste e sbagliate.

Nell'espressione di sé ciascuno porta un vissuto che ha un valore esperienziale, che non è più "vero" o "falso" degli altri, soltanto diverso, soggettivo e unico. L'ottica è quella di rendere espliciti elementi impliciti, esplorare la complessità di Sé, perciò è fondamentale che l'educatore non sia il portatore di valutazioni e giudizi, ma colui che tutela l'espressività. In effetti, questi metodi offrono una cornice strumentale protettiva per esplorare, interpretare e manifestare le proprie esperienze, nonché un'occasione privilegiata per comprendere quelle altrui. Essi sono particolarmente adatti a fornire un'esperienza di conoscenza ed ascolto reciproco, attraverso significati e linguaggi soggettivi e creativi che sollecitano l'emergere di nuovi aspetti di sé, perciò dispongono i partecipanti a lasciarsi sorprendere dalla rinnovata scoperta di sé e dell'altro. Le creazioni simboliche ed artistiche riescono a coinvolgere e sollecitare le emozioni, la corporeità, la percezione dei

METODI ESPRESSIVI

- Metodi a mediazione corporea
 - Disegno e pittura
- Composizioni manuali simboliche (foresta di alberi genealogici, ad es.)
- Laboratori sulle emozioni
 - Arte cooperativa
 - Musica e danza
- Interpretazione di immagini
 - Laboratori fotografici
 - Teatro

²⁵ Una scelta accurata ed aggiornata, rivolta alle varie età, si può trovare nel catalogo della "mostra bibliografica itinerante" del Gioco degli Specchi, che nell'edizione 2013 s'intitola *La Vita e i Libri*, ed è disponibile online: <http://www.ilgiocodeglispecchi.org/node/1562>.

sensi, la capacità interpretativa e creativa. Proprio per questo hanno un impatto importante anche sui processi cognitivi, poiché attraverso la riflessione esperienziale sottraggono la comprensione dal piano razionale e la collocano sul piano intuitivo e relazionale, agevolando il decentramento del soggetto da una prospettiva egocentrica ed etnocentrica.

“Motivare intrinsecamente i soggetti esige l’ascolto dei bisogni, la valorizzazione delle capacità diverse e dei linguaggi plurali. Dare spazio e voce ai linguaggi espressivi prevede una costante interazione del codice verbale con i linguaggi del corpo, delle arti figurative e manipolative, del gioco, del teatro, della musica e del cinema. Tutta l’attività formativa viene a essere costruita valorizzando i linguaggi espressivi, all’interno di un sistema non gerarchico delle competenze, per favorire esperienze caratterizzate da un approccio plurale. Non si tratta quindi di sostituire le attività curricolari o di intervallare le lezioni con momenti rivolti alle tecniche espressive prescelte, ma di dare vita a percorsi integrati che facciano dei linguaggi espressivi la strategia privilegiata, il filo conduttore del percorso. Viene così favorita una metodologia che punta sull’operatività del soggetto e sulla sua potenzialità di esprimere intelligenze e abilità diverse” (Di Modica, Di Rienzo, Mazzini 2005, 12)

Molti sono, senza dubbio, i contributi delle tecniche espressive alla creazione di un clima pluralistico: lo stimolo di competenze e capacità diverse, la possibilità di un’espressione indiretta di sé e di una conoscenza degli altri attraverso vie non convenzionali, la sperimentazione di una rinegoziazione “creativa” delle regole, la pratica del pensiero *out-of-the-box*, il coinvolgimento emotivo con il tema oggetto d’indagine, l’approccio attivo alla conoscenza, lo sviluppo dell’intuito e dell’empatia, ed altro ancora.

Una delle ragioni dell’efficacia di queste tecniche è, appunto, la mediazione corporea, che ci pone in una prospettiva di movimento e cambiamento, ci rende visibili le diversità, ci porta a rielaborare i significati e ci mette in contatto con gli altri in modi sempre nuovi:

“Noi sentiamo, comunichiamo e apprendiamo soprattutto con il corpo, mentre il corpo si evolve, ponendoci, per tutto il tempo della vita, nella dimensione del cambiamento: una dimensione congruente con un’educazione interculturale che ha l’obiettivo di sostenere il pensiero in movimento. Il corpo, inoltre, è simile a uno spazio interattivo che tramanda i significati simbolici della propria storia aprendosi, nella relazione con l’alterità, agli impliciti di altre storie; è dunque possibile con esso esprimere spazi di accoglienza o di chiusura, rigidità o flessibilità. Del linguaggio del corpo, il gioco, l’animazione e la teatralità sono solo alcune forme. Forme che, attraverso la prospettiva simbolica, consentono di elaborare e rielaborare incontri, conoscenze ed espressioni del nostro sentire” (Di Modica, Di Rienzo, Mazzini 2005,13).

DECLINAZIONI DEL TEATRO

- Laboratori teatrali
 - Mimo
- Psicodramma
 - Marionette
- Teatro dell’oppresso
- Comunicazione non verbale
- Giochi con costumi e travestimenti
- Improvvisazione teatrale

I metodi didattici espressivi legati all’ambito teatrale sono particolarmente efficaci per far emergere convinzioni, esperienze e caratteristiche individuali che vengono sollecitate dalla recitazione e si esprimono all’esterno, rendendo gli “attori” più consapevoli e permettendo

agli altri di conoscerli. Le attività teatrali hanno un impatto positivo sulla dinamica di gruppo, che tende all'esplicitazione e risoluzioni di tensioni sommerse, e al decentramento del soggetto, che si rende più consapevole della diversità delle caratteristiche ed esperienze altrui. Recitare comporta – figurativamente ma spesso anche letteralmente- “mettersi nei panni degli altri”, immaginare di essere un altro, adeguarsi ad un contesto non familiare, trovare esperienze comuni con i personaggi che vengono rappresentati, anche se molto diversi da sé. Anche per questo motivo le tecniche teatrali tendono ad avere un effetto positivo sulla decostruzione dei pregiudizi e sulla sensibilità interculturale.

I metodi espressivi legati alla creazione artistica possono includere creazioni individuali che poi vengono condivise in vari modi con il gruppo, o creazioni individuali o in piccoli gruppi che poi vanno ad unirsi a quelle degli altri per formare una nuova creazione (un coro, una danza, una scultura, una mostra, ecc.), oppure favorire un processo di creazione condivisa, in cui lo scambio avviene fin dall'inizio, e il prodotto è frutto del processo di negoziazione creativa, che raccorda i vari apporti e suggestioni in un'opera d'insieme. In particolare, le arti manuali si sono provate altamente efficaci per creare un clima di empatia nella diversità, ragion per cui sono state sempre utilizzate nei contesti di educazione dell'infanzia e nei contesti di cura, quali le comunità di recupero, gli ospedali psichiatrici, i penitenziari e le associazioni di portatori di handicap. Attualmente, l'efficacia di questi metodi nell'offrire nuovi linguaggi di espressione di sé e di socializzazione viene riscoperta in contesti “civici”, quali le associazioni culturali ed interculturali e le biblioteche pubbliche che in diverse città italiane propongono una varietà di atelier, corsi di tecniche manuali e laboratori creativi, che sembrano essere predilette dall'utenza.

5. PROGETTI DI RICERCA

Come abbiamo visto, esiste un oceano di temi e di metodi per raggiungere l'obiettivo di rendere la scuola veramente inclusiva ed interculturale. Compito del personale insegnante sarà quello di stabilire gli obiettivi e gli strumenti didattici più appropriati per rispondere ai bisogni specifici della loro utenza. Si è dimostrato essenziale, in questo campo, scegliere metodi interattivi, partecipativi, innovativi, creativi e coinvolgenti²⁶. Sarebbe utile, tuttavia, che la ricerca potesse offrire informazioni e valutazioni attendibili sull'efficacia dei diversi metodi. Come osservava Elisabetta Nigris: “Molte sono anche le esperienze didattiche che si sono rivelate efficaci in contesti che possono essere definiti multiculturali (...). Non altrettanto feconda risulta invece la ricerca volta alla diffusione e alla verifica/validazione di queste esperienze”. (Nigris 2003, 9). Per questo motivo, offriremo alcune informazioni generali sullo

²⁶ Diverse ricerche si orientano in quella direzione. Citiamo in particolare uno studio realizzato in una scuola della Turchia (Unutkan 2009). Questa ricerca ha realizzato un intervento didattico in funzione di uno stesso obiettivo tematico (acquisire alcune conoscenze riguardanti l'Italia e la sua cultura), utilizzando metodologie diverse: nel gruppo sperimentale sono state usate metodologie attive e innovative quali attività ludiche, teatrali, scientifiche, con materiali interattivi e multimediali, mentre nel gruppo di controllo sono state impiegate metodologie tradizionali, con l'appoggio di materiali di supporto illustrati (*flash cards*). È stata poi testato il risultato finale delle conoscenze acquisite sull'Italia in confronto con la base comune di partenza, e si è evidenziata una chiara differenza nell'efficacia dei metodi didattici, a favore delle tecniche espressive e partecipative.

stato delle ricerche relative alla formazione delle competenze interculturali, e su alcuni progetti didattici di particolare interesse, in quanto sono stati accompagnati da strategie di validazione e di verifica.

5.1 La ricerca sulle competenze interculturali

Negli ultimi anni, una vasta gamma di ricerche si sono concentrate sulla misurazione delle competenze interculturali, e sono stati sviluppati svariati strumenti al riguardo (Cfr. Hammer, Bennett e Wiseman 2003; Paige et al. 2003; Bazgan e Norel 2013; Holmes e O'Neil 2012). È stato anche sviluppato un modello per la costruzione dei programmi di intervento al fine di accrescere le competenze interculturali (Stephan e Stephan 2013). Come dicevamo precedentemente, una buona fonte per una panoramica degli strumenti creati in ambito anglosassone sullo sviluppo delle competenze interculturali si trova nel contributo di Paola Dusi e Angela Vecchio (Portera 2013, 40-55).

La maggior parte delle ricerche, tuttavia, si orientano verso campioni di persone adulte, soprattutto nelle seguenti aree **professionali**:

- L'insegnamento: molte ricerche riguardano il personale insegnante, in particolare nell'ambito dell'insegnamento delle lingue, in cui la qualità delle competenze interculturali del personale docente sembra avere un maggior impatto (Cfr. ad es. Clouet 2012).
- L'ambito aziendale: si trovano svariate ricerche sull'impatto delle competenze interculturali delle fasce direttive e delle leadership aziendali sul clima di lavoro e la produttività delle aziende. Si offrono anche strumenti per misurare e accrescere le competenze interculturali del personale che lavora in gruppi internazionali (Cfr. Mahadevan, Weissert e Müller 2011 oppure Pułaczewska 2011).
- L'ambito digitale: Un filone della ricerca riguarda l'incremento delle competenze interculturali a seguito di interazioni multiculturali in rete, sugli strumenti digitali per l'incremento delle competenze interculturali e sulla necessità di sviluppare questo tipo di competenze per chi ha un lavoro che prevede contatti digitali con una utenza non localizzata (Cfr. Schenker 2012).
- Altri ambiti professionali rilevati: le professioni psicologiche e di counseling, l'ambito infermieristico, l'ambito bancario (nello specifico quello europeo, che è sempre più interconnesso, ad es. Pliopaitė e Radzevičienė 2010), la traduzione, il settore dei servizi.

Le ricerche orientate a rilevare le competenze interculturali nei giovani si riferiscono maggiormente al periodo degli studi superiori ed universitari. Sono degne di nota le ricerche sull'impatto degli studi all'estero nello sviluppo delle competenze interculturali, e sul rapporto delle medesime con il livello di *employability*, o probabile accesso al mondo del lavoro. Sono stati anche sviluppate ricerche (Cfr. Popescu 2014) orientate a rilevare l'incremento dello sviluppo delle abilità interculturali di studenti universitari che frequentano gruppi culturalmente eterogenei.

Alcune ricerche di grande interesse hanno dimostrato correlazioni tra lo sviluppo di alcune altre capacità e le competenze interculturali²⁷, o dell'effetto delle esperienze positive di contatto

²⁷ Cfr. ad esempio Endicott, Bock e Narvaez 2003. In questa ricerca, svolta negli Stati Uniti, è stato dimostrato che la capacità di elaborare il giudizio morale e lo sviluppo interculturale sono abilità reciprocamente correlate, e che

interculturale sulla modificazione dei pregiudizi e sul miglioramento delle relazioni²⁸. Molto più scarse sono le ricerche orientate a misurare l'efficacia di strumenti didattici per l'accrescimento delle competenze interculturali di coloro che frequentano le scuole elementari e medie.

Tra le poche ricerche esistenti che coinvolgono la creazione di strategie e risorse didattiche interculturali rivolte ai bambini, verranno esposti brevemente alcuni progetti nei quali una seria ricerca teorica si unisce alla ricerca dell'efficacia pratica per creare strumenti didattici innovativi orientati a favorire l'inclusione e poi testare la loro efficacia sul campo.

5.5 Diversity4Kids

Il progetto *Diversity4Kids: Imparare a scuola il dialogo interculturale e la diversità attraverso metodi ludici, interattivi e narrativi* è stato realizzato dall'Istituto sui diritti delle minoranze dell'EURAC (Accademia Europea di Bolzano/Bozen) e ZeMiT (Zentrum für Migrantinnen in Tirol) nel contesto del progetto InterregIV Italia-Austria. Sono state sviluppate una serie di risorse didattiche, contenuti e metodi per sviluppare laboratori sulla diversità per studenti e studentesse delle scuole elementari e medie. L'obiettivo di questi laboratori è stato quello di "offrire a bambini e ragazzi di età compresa tra 8 e 14 anni la possibilità di confrontarsi con le differenze interculturali, per comprendere e mettere in pratica i vantaggi che la diversità genera. Attraverso il gioco imparano a riconoscere e superare pregiudizi e atteggiamenti xenofobi. Attraverso rappresentazioni teatrali e giochi di ruolo, laboratori biografici e racconti vengono trasmessi e promossi, in forma ludica e interattiva, i concetti di tolleranza, di convivenza e di diversità" (Brugger et al. 2014, fasc.1, p.6).

Bisogna sottolineare la qualità e l'aggiornamento delle proposte didattiche sviluppate in questo contesto, che riflettono i diversi filoni metodologici che abbiamo esposto e ispirano le istruzioni e i consigli per gli animatori sulle "buone pratiche" interculturali che abbiamo riferito in precedenza. Questo progetto ha goduto dei benefici dell'esperienza pregressa del progetto di attività ludico-didattica per adolescenti *Space Migrants 2513*²⁹, svolto da EURAC e ZeMiT tra il 2008 e il 2011, che ha prodotto un gioco di ruolo contro le discriminazioni. Il percorso progettuale ha creato le basi per una collaborazione con le diverse Sovrintendenze Scolastiche delle località, coinvolte nel progetto, al fine di impostare dei percorsi didattici in modo da rispondere meglio ai bisogni effettivi delle scuole.

Le attività didattiche predisposte sono state successivamente applicate, nell'autunno del 2013, in più di 100 interventi nelle diverse scuole del Tirolo, Alto Adige, Trentino e Friuli. Molteplici feedback qualitativi sono stati raccolti utilizzando vari strumenti, dalle varie figure coinvolte nel processo: animatori o animatrici, insegnanti e partecipanti, che sono stati successivamente considerati nel

lo sviluppo di entrambe abilità viene accresciuto dalle esperienze multiculturali. In particolare, dalla profondità e non dalla vastità di queste esperienze.

²⁸ Cfr. ad esempio Pagani, Robustelli e Martinelli 2011. In questa ricerca, realizzata in una scuola di Roma, si è verificato il miglioramento delle relazioni interculturali tra studenti e contrasto dell'esperienza di discriminazione attraverso il contatto multiculturale positivo.

²⁹ www.spacemigrants2513.eu

perfezionamento dei metodi didattici prima della pubblicazione. Tale valutazione ha offerto una sorta di beta-testing, o di sperimentazione che ha offerto una validazione importante dei metodi, in particolare per la loro applicazione trasversale non solamente in scuole diverse, bensì in sistemi scolastici di paesi diversi, in aree geografiche e linguistiche differenti.

La pubblicazione finale è stata realizzata in due versioni, in lingua italiana e in lingua tedesca, e comprende un *kit* comprensivo dei manuali per le attività didattiche, una raccolta di racconti incentrati sulla diversità (prodotto di un concorso letterario svolto in parallelo ai laboratori) e un CD audio che contiene una versione recitata di queste narrazioni. La distribuzione dei materiali alle scuole verrà accompagnata da attività di laboratorio per docenti, al fine di prepararli all'applicazione delle attività progettate, e garantire in tal modo un'effettiva continuità delle attività di *Diversity4Kids*.

5.3 Il programma *Creativity Compass*

Il programma *Creativity Compass*³⁰, orientato alla formazione di competenze creative ed interculturali nei bambini è stato svolto in tre scuole primarie di Varsavia, ed ha coinvolto bambini dagli 8 ai 12 anni. Nella ricerca si attesta la scarsità di ricerche mirate a studiare le competenze interculturali e la creatività dei bambini, e si spera di contribuire a colmare questo vuoto. Il programma, creato secondo il modello di Stephan e Stephan³¹, consisteva in un intervento formativo per lo sviluppo di due tipi di abilità: da una parte la sensibilità e la competenza interculturale, dall'altra il pensiero divergente e l'immaginazione creativa. Infatti, gli obiettivi del progetto sono i seguenti: "1. Stimolare lo sviluppo delle abilità e degli atteggiamenti creativi che accrescano l'abilità di affrontare nuove situazioni nelle quali non esiste una unica "soluzione" e 2. Aiutare agli studenti a studiare la diversità culturale del mondo e incoraggiare lo sviluppo della sensibilità culturale, la consapevolezza culturale di sé, e il desiderio di esplorare altre culture" (Dziedziewicz, Gajda e Karwowski 2014, 35).

Il tema principale svolto nelle attività didattiche è quello del viaggio in diversi paesi (dunque il riferimento alla bussola o *compass* nel nome del progetto). In ogni seduta si tratta di un paese diverso, e la struttura della lezione prevede le stesse tre fasi: 1. **Interesse**: generalmente si inizia con una domanda aperta per suscitare curiosità e formulazioni ipotetiche nei bambini. 2. **Ricerca**: implica svariati esercizi di pensiero creativo intorno a nove temi principali riguardanti il paese in questione: storia, miti e leggende, cultura, tradizioni e costumi, simboli nazionali, monumenti e attrazioni turistiche, personalità famose, cucina regionale, clima e ambiente, e sport nazionali. 3. **Esplorazione**: Riepilogo sintetico della conoscenza acquisita. Il programma si basa sulle metodologie attive e utilizza una gamma variegata di materiali riguardanti a ciascuno dei paesi studiati.

³⁰ Cfr. Dziedziewicz, Gajda e Karwowski 2014. Le citazioni da questo contributo sono traduzioni dell'autrice.

³¹ Il citato modello per la costruzione di percorsi formativi nelle competenze interculturali prevede sei fasi: 1. Selezionare le culture o sottogruppi coinvolti nel programma. 2. Stabilire gli obiettivi del programma. 3. Scegliere le teorie rilevanti sulla cultura, il cambiamento culturale, e l'adattamento. 4. Selezionare specifici processi psicologici e comunicativi in base agli obiettivi e alle teorie. 5. Selezionare tecniche ed esercizi miranti ad attivare questi processi. 6. Valutare l'efficacia del programma e dei processi attraverso i quali i risultati sono stati raggiunti (Stephan e Stephan 2013, 278. Traduzione dell'autrice).

I bambini coinvolti sono stati 122, 44 maschi (36%) e 78 femmine (64%) di età comprese tra gli 8 e i 12 anni. Il gruppo sperimentale è consistito di 66 studenti e il gruppo di controllo di 56 studenti. Le scuole e le classi sono state scelte a caso. Per ogni classe sperimentale è stato scelto un gruppo di controllo che fosse simile in termini di numero, genere ed età al gruppo sperimentale.

Sono stati utilizzati svariati strumenti per misurare le diverse abilità. Per la sensibilità interculturale e la consapevolezza della propria cultura è stato costruito un apposito strumento di misurazione delle competenze interculturali, che a sua volta è stato validato e ritenuto affidabile. Per il pensiero divergente è stato usato il test di Torrance³². L'immaginazione creativa degli studenti è stata misurata con il FDCT (Franck Drawing Completion Test)³³.

I risultati sono stati positivi, in quanto è stato dimostrato che il programma ha agito efficacemente nell'incremento delle competenze desiderate, nei bambini di tutte le età. Nell'area delle competenze interculturali i metodi utilizzati hanno avuto un'efficacia moderata, mentre nell'area della creatività si è riscontrata un'alta efficacia. Questo dimostra che "l'efficace stimolazione e sviluppo delle abilità creative e interculturali è possibile e offre una via per preparare i bambini per la vita in un mondo globalizzato e multiculturale" (Dziedziwicz, Gajda e Karwowski 2014, 32). Si conclude anche che le iniziative di formazione interculturale possono essere usate anche con bambini piccoli, dato che "lo sviluppo precoce di queste abilità non soltanto accresce la identità culturale del bambino e la sua conoscenza sulle culture, ma stimola lo sviluppo della apertura e la sensibilità verso gli altri. Questi sono benefici importanti, poiché gli stereotipi e i pregiudizi sono osservati perfino nei bambini molto piccoli" (Dziedziwicz, Gajda e Karwowski 2014, 40).

Uno dei valori più importanti di questo studio si trova non tanto nella creatività dei metodi didattici utilizzati, bensì nella seria e metodica rilevazione ed elaborazione dei risultati. La strada della validazione scientifica dei risultati didattici è senza dubbio faticosa, ma è uno strumento che moltiplica il valore dei metodi messi alla prova, facendo risparmiare molto tempo a ricercatori ed educatori, in quanto i risultati indicano chiaramente quali sono le vie più efficaci per raggiungere i risultati desiderati. Questa sarebbe una strada da percorrere, che renderebbe il nostro creativo "brusio delle pratiche" più efficace e navigabile.

5.3 Altri possibili percorsi di ricerca.

Il confronto tra gli sviluppi in campo italiano e anglosassone che si presentano nell'opera di Agostino Portera (2013) sembra mostrare da una parte l'estensione e la profondità della riflessione italiana sulla pedagogia interculturale, che si rivela fondamentale e preziosa in questo campo. Esso mette, d'altra parte, in evidenza delle criticità: una mancanza di sistematicità nelle riflessioni teoriche e un importante divario tra teoria e pratica. Nelle fonti italiane di questo settore si trovano principalmente due tipi di testi: da una parte, sviluppi teorici sui concetti di base della pedagogia interculturale, e dall'altra raccolte più o meno indifferenziate di attività didattiche. Anche se molte di queste opere offrono apporti di ottima

³² Cfr. Torrance, E.P. *Torrance Test of Creative Thinking*. Bensenville, IL: Scholastic Testing Service, Inc. 1974.

³³ Dziedziwicz, D., Olędzka, D., E Karwowski, M. (2013).

qualità, e considerando che esistono anche opere teorico-pratiche, si evidenzia comunque la necessità di sviluppare modelli congruenti, che offrano sia una chiarezza sui concetti di base e le ragioni delle scelte operative, sia proposte didattiche efficaci in funzione degli obiettivi e le competenze specifiche alle quali si orientano. Alcune pubblicazioni recenti riflettono senza dubbio standard elevati e un buon raccordo tra teoria e pratica (Cfr. ad esempio Santerini 2010, Favaro 2011, e altri ancora). Tuttavia, esiste il bisogno di una maggiore sistematicità nella ricerca in questo campo, se si vuole che le concezioni teoriche si traducano in strumenti e materiali didattici efficaci, affinché la conoscenza in questo campo possa progredire ulteriormente.

Generare strumenti attendibili di misurazione delle competenze ed atteggiamenti interculturali, basandosi sulla assodata scala di Bennett, o su altri paradigmi attendibili già testati sul campo, sarebbe una importante area di ricerca, ancora non abbondantemente sfruttata in area italiana, e potrebbe raccordare i due orientamenti predominanti nella formazione interculturale nel nostro paese: gli aspetti di principio e la creazione di strategie pratiche. Le ricerche orientate a misurare le competenze interculturali sarebbe fondamentale per valutare quali metodologie per la comunicazione dei concetti teorici siano più efficaci nel creare un'apertura interculturale, e quali pratiche e strumenti didattici abbiano un maggiore impatto sulla crescita delle competenze interculturali di maestri ed allievi³⁴. Va da sé che questo filone di ricerca sarebbe di grande valore anche nella formazione interculturale di altre figure professionali che necessitano di tali competenze, quali il personale in ambito sanitario, nell'assistenza sociale, nella gestione degli sportelli della pubblica amministrazione, ed altri ancora.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI:

ALUFFI PENTINI, Anna e LORENZ, Walter (a cura di) (1995). *Per una pedagogia antirazzista. Teorie e strumenti in prospettiva europea*. Junior, Bergamo, 318p.

ANGIOLINO, Andrea, GIULIANO, Lucio e SIDOTI, Beniamino (2003). *Inventare destini. I giochi di ruolo per l'educazione*. La Meridiana, Molfetta (BA), 154p.

ASSOCIAZIONE PACE E DINTORNI (2002). *Violenza, zero in condotta. Manuale per educare alla pace*. La Meridiana, Molfetta (BA), 174p.

BATINI, Federico e GIUSTI, Simone (2008). "L'orientamento narrativo a scuola. Lavorare sulle competenze per l'orientamento dalla scuola dell'infanzia all'educazione degli adulti. Erikson, Gardolo, 169p.

³⁴ Un'accurata presentazione dello stato dell'arte sui concetti e strumenti riguardanti lo sviluppo delle competenze interculturali, e le loro applicazioni nei diversi ambiti si può trovare in Portera 2013. Di particolare utilità risulta il contributo di Paola Dusi e Angela Vecchio (Portera 2013, 40-55) che offrono una panoramica attuale degli strumenti elaborati in area anglosassoni per la misurazione delle competenze interculturali, e il contributo di Barbara Guidetti e Stefania Lamberti (Portera 2013, 56-63), in particolare la tabella in cui fanno una raccolta di competenze interculturali proposte dagli autori principali della pedagogia interculturale italiana, organizzate nelle seguenti aree: Saper essere, Conoscenze, Competenze relazionali, Competenza comunicativa, Competenze di mediazione e gestione del conflitto. Questa estensiva lista, con citazione di fonti specifiche per ogni abilità menzionata, può risultare utile nella ulteriore ricerca in questo campo.

- BAZGAN, Marius e NOREL, Mariana (2013). *Explicit and Implicit Assessment of Intercultural Competence*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 76 (2013) 95 – 99.
- BEHRND, Verena e PORZELT, Susanne (2012). Intercultural competence and training outcomes of students with experiences abroad. *International Journal of Intercultural Relations* 36 (2012) 213– 223.
- BOLOGNESI, Ivana (2008). *Identità e integrazione dei minori di origine straniera. Il punto di vista della pedagogia interculturale*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 3 (2008) – Educazione Sociale, Interculturale e della Cooperazione.
- BOLOGNESI, Ivana e DI RIENZO, Adriana (2007). *Io non sono proprio straniero. Dalle parole dei bambini alla progettualità interculturale*. Franco Angeli, Milano.
- BOSCHETTI, Alex (2006). *Una nuova sensibilità interculturale*. In: Filtzinger e Traversi, 2006, p. 83-94.
- BRUGGER, Armin, et al. (2014) *Diversity4Kids: Laboratori teatrali, laboratori biografici e storie sulla diversità*. Zemit ed Eurac, Bolzano.
- BRUNER, Jerome (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri, Torino.
- BRUNER, Jerome (2003). *La mente a più dimensioni*. Laterza, Bari.
- CAMBI, Franco (2006). *Incontro e dialogo. Prospettive della pedagogia interculturale*. Carocci, Roma, 130p.
- CANNAROZZO, Gregoria (2007). *L'ospite pedagogico. Analisi di pedagogia interculturale*. Rubbettino, Catanzaro, 152 p.
- CASTELLANI, Maria Cristina (2009). *Manuale di pedagogia interculturale*. De Ferrari, Genova, 174p.
- CHALOFF, Jonathan e QUEIROLO PALMAS, Luca (a cura di) (2006). *Scuole e migrazione in Europa. Dibattiti e prospettive*. Carocci, Roma, 192p.
- CHAPPELL, Phillip (2014). *Engaging learners. Conversation- or dialogic-driven pedagogy?* *Elt Journal*, 2014, Vol. 68(1), p.1-11.
- CLARIS, Sonia (2002). *A scuola di intercultura*. La Scuola, Brescia, 189p.
- CLOUET, Richard (2012). *Studying the role of intercultural competence in language teaching in upper secondary education in the Canary Islands, Spain*. In: OnOmázein, *Revista de lingüística, filología y traducción de la Pontificia Universidad Católica de Chile*. Vol. 26 (2012/2): 309-334
- COLETTI, Patrizia; DEMO, Marisa; VERONESE, Maurizio; ZAMBANINI, Rita (1998). *Identità, diversità e prospettive interculturali. Percorsi didattici per la scuola elementare*. Franco Angeli, Milano, 206p.
- CONTEH, Jean (2003). *Succeeding in diversity. Culture, language and learning in primary classrooms*. Trentham Books, Stoke on Trent, 179p.
- D'ALESSANDRO, Verena e SCIARRA, Monica (2005). *Multietnicità, pregiudizi, intercultura. Nuovi scenari e problematiche per le istituzioni formative*. Franco Angeli, Milano.

- D'ANDRETTA, Pasquale (1999). *Il gioco nella didattica interculturale*. EMI, Bologna, 127p.
- DEJAEGHERE, Joan G. e CAO, Yi (2009). *Developing U.S. teachers' intercultural competence: Does professional development matter?* International Journal of Intercultural Relations 33 (2009) 437-447.
- DEMETRIO, Duccio (2004a). *Tecniche narrative*. Guerini e Associati, Milano, 233p.
- DEMETRIO, Duccio (2004b). *Lavoro interculturale e narrazione*. In: Giusti 2004, p.30-38.
- DEMETRIO, Duccio (2005). *Narrare per dire la verità: l'autobiografia come risorsa pedagogica*. In: M@gm@ vol.3 n.3 Luglio-Settembre 2005.
- DEMETRIO, Duccio (2007). *Momenti e figure della scrittura di sé*. In: M@gm@ vol.5 n.4 Ottobre-Dicembre 2007.
- DEMETRIO, Duccio (2011). *L'autobiografia come cura di sé*. Raffaello Cortina, Milano 2011, 229p.
- D'IGNAZI, Paola (2005). *Educazione e comunicazione interculturale*. Carocci, Roma, 127p.
- DI GIOVANNI, Marilia (2008). *Sul dialogo tra diversi modelli culturali come strumento per un "passing" della persona*. In: Hamburger e Sirna 2008, p.127-137.
- DI MODICA, Valeria, DI RIENZO, Adriana, MAZZINI, Roberto (2005). *Le forme del gioco. Tecniche espressive per i laboratori interculturali*. Carocci Faber, Roma, 143p.
- DUSI, Paola, STEINBACH, Marilyn e MESSETTI, Giuseppina (2012). *Citizenship education in multicultural society: Teachers' practices*. In: Procedia - Social and Behavioral Sciences 69 (2012) 1410 - 1419.
- DUSI, Paola, STEINBACH, Marilyn e MESSETTI, Giuseppina (2014). *Skills, Attitudes, Relational Abilities & Reflexivity: Competences for a Multicultural Society*. In Procedia - Social and Behavioral Sciences 112 (2014) 538 - 547.
- DZIEDZIEWICZ, Dorota, GAJDA, Aleksandra e KARWOWSKI, Maciej (2014). *Developing children's intercultural competence and creativity*. In: Thinking Skills and Creativity 13 (2014) 32-42.
- DZIEDZIEWICZ, D., OL, EDZKA, D., e KARWOWSKI, M. (2013). *Developing 4- to 6-year-old children's figural creativity using a doodle-book program*. Thinking Skills and Creativity, 9, 85-95.
- ENDICOTT, Leilani, BOCK, Tonia e NARVAEZ, Darcia (2003). *Moral reasoning, intercultural development and multicultural experiences: relations and cognitive underpinnings*. International Journal of Intercultural Relations 27 (2003) 403-419.
- ESCOBEDO, Paula, SALES, M^a Auxiliadora e TRAYER, Joan A. (2014). *From traditional practices to inclusive teaching practices*. Procedia - Social and Behavioral Sciences 116 (2014) 3327 - 3331.
- FAVARO, Graziella (2001). *I mediatori linguistici e culturali nella scuola. Quaderni dell'interculturalità n.20*. EMI, Bologna, 111p.
- FAVARO, Graziella (2010). *Per una scuola dell'inclusione*. Disponibile online presso:
www.cremi.it/pdf/per%20una%20scuola%20dell'inclusione.pdf

- FAVARO, Graziella (2011). *A scuola nessuno è straniero. Insegnare e apprendere nella scuola multiculturale*. Giunti, Firenze, 190p.
- FAVARO, Graziella e FUMAGALLI, Manuela (2004). *Capirsi diversi. Idee e pratiche di mediazione interculturale*. Carocci, Roma, 239p.
- FERRACIN L., GIODA P., LOOS S. (1990) *Giochi di simulazione*, CISV – Ed. Elle Di Ci, Torino.
- FERRETTI, Marco (a cura di). *Accogliere la diversità. Guida informativa e proposte per l'accoglienza e l'integrazione scolastica degli alunni stranieri*. Istituto Pedagogico in lingua italiana. PAB, Bolzano s/d. 40p.
- FERRETTI, Marco; JABBAR ALI, Adel; PASSARELLA, Mirca; ZAMBELLI, Alessandra (a cura di) (2002). *Insieme nella diversità. Percorsi interculturali*. Junior, Bergamo, 169 p.
- FILTZINGER, Otto e TRAVERSI, Miriam (a cura di) (2006). *La scuola dell'accoglienza. Gli alunni stranieri e il successo scolastico*. Carocci, Roma, 158p.
- FIORIN, Italo (2012). *Scuola accogliente, scuola competente. Pedagogia e didattica della scuola inclusiva*. La Scuola, Brescia, 186p.
- GENOVESE, Antonio (2003). *Per una pedagogia interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bononia, Bologna, 222p.
- GALLELLI, Rosa (2012). *Educare alle differenze. Il gioco e il giocare in una didattica inclusiva*. Franco Angeli, Milano , 143p.
- GIUSTI, Mariangela (a cura di) (2004a). *Formarsi all'intercultura. La Giornata interculturale della Bicocca di Milano*. Franco Angeli, Milano, 203p.
- GIUSTI, Mariangela (2004b). *Pedagogia interculturale*. Laterza, Roma-Bari.
- GOBBO, Francesca (2012). *Pedagogia interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Carocci, Roma, 237p.
- GRASSILLI, Bianca e FABBRI, Loretta (2003). *Didattica e metodologie qualitative. Verso una didattica narrativa*. La Scuola, Brescia, 142p.
- GREEN, Phil (a cura di) (2003). *Alunni immigrati nelle scuole europee. Dall'accoglienza al successo scolastico*. Erickson, Trento, 241p.
- GRILLO, Grazia (1998). *"Noi" visti dagli altri. Esercizi di decentramento narrativo*. EMI, Bologna, 125 p.
- HAMBURGER, Franz e SIRNA, Concetta (2008). *Interculturalità come progetto politico e come pratica pedagogica. Atti del Seminario Internazionale organizzato dal Dottorato di Ricerca (Messina-Mainz) in "Pedagogia interculturale"*. Pensa Multimedia, Lecce, 276p.
- HAMMER, Mitchell R., BENNETT, Milton J., WISEMAN, Richard (2003). *Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory*. In: *International Journal of Intercultural Relations*, 2003, Vol.27(4), pp.421-443.

HOLMES, Prue e O'NEILL, Gillian (2012). *Developing and evaluating intercultural competence: Ethnographies of intercultural encounters*. International Journal of Intercultural Relations 36 (2012) 707– 718.

HUE, Ming-Tak e KENNEDY, Kerry J. (2012) *Creation of culturally responsive classrooms: teachers' conceptualization of a new rationale for cultural responsiveness and management of diversity in Hong Kong secondary schools*. Intercultural Education Vol. 23, No. 2, April 2012, 119–132.

LANDIS, Dan, BENNETT, Janet Marie e BENNETT, Milton J. (2004). *Handbook of intercultural training*. Sage, Thousand Oaks, 515p.

LIDDICOAT, Anthony J. e DÍAZ, Adriana (2008). *Engaging with diversity: the construction of policy for intercultural education in Italy*. Intercultural Education, 2008 19:2, 137-150, disponibile online presso:

<http://dx.doi.org/10.1080/14675980801889666>

LUCÀ, Germana (2008). *Raccontare e raccontarsi: sfide e risorse per un contesto educativo interculturale*. In: Hamburger e Sirna, p.139-156.

MAHADEVAN, Jasmin, WEISSERT, Stefan e MÜLLER, Franziska (2011) *From Given Cross-Cultural Difference to a New Interculture: A Sino-German Example*, Interculture Journal 2011, n. 14, 55-76.

MEZZINI, M., ROSSI, C. (1997). *Gli specchi rubati. Percorsi multiculturali nella scuola elementare*. Meltemi, Roma.

MILTENBURG, Anke e SURIAN, Alessio (2002). *Apprendimento e competenze interculturali. 20 giochi e attività per insegnanti e educatori*. EMI, Bologna, 142p.

MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE (2007). *Documento di Indirizzo. La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. Disponibile online presso:

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf

MOKHTAR, Nor Hasni, ABDUL HALIM, Michi Farida e SYED KAMARULZAMAN, Sharifah Zurina (2011). *The Effectiveness of Storytelling in Enhancing Communicative Skills*. In: Procedia Social and Behavioral Sciences 18 (2011) 163–169.

MOSCHINI, Marco (2007). *Educare lo sguardo. I bambini incontrano le diversità*. Erickson, Trento, 164p.

MUSHI, Selina (2004). *Multicultural competencies in teaching: a typology of classroom activities*. Intercultural Education Vol. 15, No. 2, June 2004.

NIGRIS, Elisabetta (a cura di) (2003). *Fare scuola per tutti. Esperienze didattiche in contesti multiculturali*. Franco Angeli, Milano, 250p.

OMODEO, Maria (2002). *La scuola multiculturale*. Carocci, Roma, 125p.

ORBETTI, Daniela, SAFINA, Rossella e STACCIOLI, Gianfranco (2005). *Raccontarsi a scuola: tecniche di narrazione autobiografica*. Carocci Faber, Roma, 143p.

ORSI, Daniela (1999). *Incontri Colorati. Educazione interculturale: progetto per un percorso di pedagogia interculturale*. Junior, Bergamo, 64p.

PAGANI, Camilla, ROBUSTELLI, Francesco e MARTINELLI, Cristina (2011). *School, cultural diversity, multiculturalism, and contact*. In: *Intercultural Education* Vol. 22, No. 4, August 2011, 337–349.

PAIGE, R. Michael, JACOBS-CASSUTO, Melody, YERSHOVAA, Yelena A., DEJAEGHERE, Joan (2003). *Assessing intercultural sensitivity: an empirical analysis of the Hammer and Bennett Intercultural Development Inventory*. *International Journal of Intercultural Relations* 27 (2003) 467–486.

PASTORI, Giulia (2010). *Nello sguardo dell'altro. Pedagogia interculturale e identità*. Guerini, Milano.

POLAT, Soner e METIN, Murat Arif (2012) *The relationship between the teacher's intercultural competence levels and the strategy of solving conflicts*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46 (2012) 1961 – 1968.

POPESCU, Anca-Diana (2014) *A proposed methodology for identifying multicultural skills in heterogeneous groups*. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 124 (2014) 504 – 513.

PORTERA, Agostino (2000). *L'educazione interculturale nella teoria e nella pratica. Stereotipi, pregiudizi e pedagogia interculturale nei libri di testo della scuola elementare*. CEDAM, Padova 2000, 349p.

PORTERA, Agostino (2013). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Franco Angeli, Milano, 166p.

PLIOPAITE, Indre e RADZEVICIENE, Asta (2010). *Intercultural competence development in EU banking sector*. *Mokslas – Lietuvos Ateitis (Science – Future of Lithuania)* 2010, Vol. 2, No 2, 75-82

PULACZEWSKA, Hanna (2011) *Intercultural Competence for Unequal Business Encounters*. *Interculture Journal* 2011, vol. 14, 47-54

PULVIRENTI, Francesca (a cura di) (2008). *Pratiche narrative per la formazione*. Aracne, Roma, 168p.

RUOKONENA, Inkeri e KAIRAVUORIA, Seija (2012). *Intercultural Sensitivity of the Finnish Ninth Graders*. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 45 (2012) 32 – 40.

SALMERI, Stefano, MAIORCA, Elisa (2009). *Orizzonti, regioni e cornici della diversità. Manuale di pedagogia della differenza*. Città Aperta, Troina (EN), 198p.

SANTERINI MILENA (1990). *Giustizia in educazione. Svantaggio scolastico e strategie educative*. La Scuola, Brescia 1990, 245p.

SANTERINI, Milena (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Carocci, Roma 2001, 237p.

SANTERINI, Milena (2008). *Il racconto dell'altro. Educazione interculturale e letteratura*. Carocci, Roma.

SCHENKER, Theresa (2012). *Intercultural Competence and Cultural Learning through Telecollaboration* in: CALICO Journal, The Computer Assisted Language Instruction Consortium. Vol. 29, n.3, 2012.

SCHOLTEN, Alfons (2007) *Interkultureller Kompetenzerwerb in der Schule als Beitrag zur employability*. Interculture Journal 2007 / 4, p.3-26.

SCLAVI, Marianella (2003). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Mondadori, Milano, 351p.

SCLAVI, Marianella (2005). *A una spanna da terra. Una giornata di scuola negli Stati Uniti e in Italia e i fondamenti di una metodologia umoristica*. Bruno Mondadori, Milano, 263p.

SCLAVI, Marianella (2008). *The Role of Play and Humor in Creative Conflict Management*. In: Negotiation Journal, 2008, Vol.24(2), p.157-180.

SPOONER-LANE, Rebecca et al (2013). *Building Intercultural Competence One "Patch" at a Time*. Education Research International Volume 2013, Article ID 394829, 9 pages. Disponibile online presso: <http://dx.doi.org/10.1155/2013/394829>

STEPHAN, Walter G. e STEPHAN, Cookie White(2013). *Designing intercultural education and training programs: An evidence-based approach*. International Journal of Intercultural Relations 37 (2013) 277– 286.

UNUTKAN, Özgül Polat (2009). *The effects of education program introducing Italy as a country and culture to 5-6 year-old children*. Procedia Social and Behavioral Sciences 1 (2009) 1116–1120.

VLAICU, Claudia e VOICU, Camelia (2013). *Supporting adolescent identity development through personal narratives*. In: Procedia – Social and Behavioral Sciences 92 (2013) 1026-1032.

VOPEL, Klaus W. (2002). *Kreative Konfliktlösung. Spiele für Lern- und Arbeitsgruppen*. Iskopress, Salzhausen, 325p.

WALLNÖFER, Gerwald (2000). *Pedagogia interculturale. Scienze dell'educazione e diversità*. Bruno Mondadori, Milano 2000, 110p.

YUEN, Celeste Y.M. (2010). *Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education*. In: Teaching and Teacher Education 26 (2010) 732–741.

Riferimenti legislativi:

ITALIA

C.M. n. 2 del 8 gennaio 2010. Indicazioni e raccomandazioni per l'integrazione di alunni con cittadinanza non italiana. Disponibile online presso: <http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/getOM?idfileentry=199101>



Documento di Indirizzo, MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE. *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, 2007. Disponibile online presso:

http://hubmiur.pubblica.istruzione.it/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/cecf0709-e9dc-4387-a922-eb5e63c5bab5/documento_di_indirizzo.pdf

C.M. n. 24 del 1 marzo 2006. Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri. Disponibile online presso:

http://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2006/cm24_06.shtml

EUROPA

Ministri degli Affari Esteri del Consiglio d'Europa. *Vivere insieme in pari dignità. Libro bianco sul dialogo interculturale*, 7 maggio 2008.

Commissione delle comunità europee. *Migrazione e mobilità: le sfide e le opportunità per i sistemi di istruzione europei. Libro verde*, luglio 2008.

Consiglio dell'Unione Europea, *Conclusione del Consiglio sull'istruzione dei bambini provenienti da un contesto migratorio*, 20 ottobre 2009.

Eurydice – (2004 e 2009) *L'integrazione dei figli degli immigrati nelle scuole d'Europa*, Bruxelles, Commissione Europea, www.eurydice.org