

La competenza interculturale e il ruolo del “saper sentire”

Intercultural competence and the role of empathy

Marta Milani

Junior Lecturer / Department of Human Sciences / University of Verona (Italy) /
marta.milani@univr.it

abstract

Research studies in neuroscience have shown that individuality and inter-subjectivity are not antithetical and that all cognitive phenomena are also emotional and affective. Emotions control the mind, and not vice versa. These research studies are of educational and social significance, especially in light of the development of multicultural societies and the worrying rise of racism and xenophobic tendencies. The article focuses on the issue of intercultural competence and in particular on the urgent need to educate people to adopt an authentic empathic attitude when encountering others. Having determined the concepts of intercultural competence and empathy, the author goes on to outline some interculturally oriented educational perspectives.

Keywords: *Intercultural competence, Intercultural education, Empathy, Emotional intelligence, Education.*

Le ricerche nel campo delle neuroscienze hanno dimostrato come l'individualità e l'intersoggettività non sono antitetiche, ma che tutti i fenomeni cognitivi sono anche emozionali e affettivi. Sono le emozioni a controllare la mente e non viceversa. Tali scoperte hanno un impatto notevole dal punto di vista educativo e sociale, soprattutto con l'avvento delle società multiculturali e il preoccupante incremento di razzismi e spinte xenofobe. Il contributo si sofferma sul tema della competenza interculturale e, in particolare, sulla necessità improrogabile di educare a un autentico sguardo empatico nell'incontro con l'Altro. L'autrice, dopo aver chiarito i costrutti di competenza interculturale e di empatia, delinea alcune prospettive educative interculturalmente orientate.

Parole chiave: Competenza interculturale, Educazione interculturale, Empatia, Intelligenza emotiva, Educazione.

La competenza interculturale e il ruolo del “saper sentire”

E come possiamo intenderci, signore, se nelle parole ch'io dico metto il senso e il valore delle cose come sono dentro di me; mentre chi le ascolta inevitabilmente le assume col senso e col valore che hanno per sé, del mondo com'egli l'ha dentro? [...]

Luigi Pirandello, *Sei personaggi in cerca d'autore*

Introduzione

L'acquisizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori per la piena inclusione e la fattiva partecipazione democratica è ormai divenuta un imperativo categorico specie oggi, in un'era tardo capitalistica che sembra riservare un ruolo apicale a tendenze politiche filotrum-piane, come attestano i crescenti fenomeni di razzismo documentati dalla cronaca. È infatti innegabile la quantità di rabbia e di sentimenti xenofobi – che la morsa della crisi ha contribuito ad alimentare – così come la tentazione di erigere muri o ponti levatoi che, dalla Brexit all'Europa orientale sino agli Stati Uniti attraversa – con il suo cupo canto – il tempo presente. Un clima di intolleranza che non va negato, né sottovalutato o, peggio ancora, vellicato via *social media*, ma che richiede piuttosto di ripartire da un'etica assolutamente radicale: quella del prendersi cura gli uni degli altri (Mortari, 2015), forgiando una cultura della responsabilità basata su un sistema di valori opposto a quello guidato dal profitto e dall'edonismo.

Una nuova architettura delle relazioni umane che finisce per essere il vero luogo della “resistenza”, dacché l'opera di costruzione delle comunità, delle istituzioni e della democrazia non è un lavoro che il capitale può assorbire e monetizzare (Klein, 2017). È una questione d'amore; e l'amore, in senso politico, non è un sentimento, ma un'azione inarrestabile e spietata che si fonda sulla disciplina dell'es-

serci per il benessere collettivo, rigenerandosi ogni giorno in quell' "encore" di lacaniana memoria. Tuttavia le persone non sono unite di per sé, così come le abilità di tipo socio-emotivo-relazionale non sono innate, ma è necessario educare all'utilizzo delle stesse (D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubec, 1996; Milani, 2017).

È una sfida sociale, morale, culturale a cui non ci si può sottrarre perché è lo stesso *milieu* storico contemporaneo a richiederlo; la presunta e osannata integrità dei concetti di identità e cultura si rileva – oggi più che mai – per quel che è: un mito. L'inevitabilità dei contatti (reali o virtuali) ne mette in risalto il loro carattere meticciano, eterogeneo, inventivo e congiunturale, frutto delle interazioni e delle rifrazioni intersoggettive. Risulta perciò fondamentale ripensare l'appartenenza e il contesto specifico in cui avviene la percezione dell'Altro; una percezione che, seppur ancorata saldamente al nerbo irriducibile (e intrasmissibile) delle esperienze e del sentire personali, può liberarsi dalle pastoie di condizionamenti e fissazioni – che possono pregiudicare la sua ricezione, comprensione e ponderazione – grazie all'educazione e all'acquisizione di competenza interculturale.

1. La competenza interculturale

Il primo ostacolo che si incontra nel tentativo di dare una definizione di "competenza interculturale" è la babele di espressioni presenti in letteratura e il bizantinismo terminologico ad essa sovente associato (Fantini, 2009; Deardorff, Jones, 2012; Portera, 2013a). Il grado entropico è infatti ravvisabile dai differenti approcci con cui, nel corso del tempo e a seconda del momento storico, il concetto è stato tematizzato, così come dai termini affini e/o contigui usati in maniera intercambiabile o imprecisa.

Secondo Portera (2015, p. 98) si tratta di un "insieme di caratteristiche, conoscenze, attitudini e abilità atte a gestire opportunamente relazioni in contesti e con persone linguisticamente e culturalmente differenti", mentre per Santerini (2010) la competenza ha radici più o meno esplicite sul terreno del comportamentismo, designandola come un mix dinamico di conoscenze e abilità connesse alla *proficiency* e, più in generale, all'abilità di leggere, analizzare e interpretare specifiche si-

tuazioni complesse. Borghetti (2017, p. 2) offre invece una interpretazione articolata del termine, distanziandolo dalla mera prestazione: “IC [intercultural competence] is [...] an integral whole of cognitive, affective and behavioural factors that influence the understanding of, and interaction with, diversity in a broad sense, and which can be developed through education and/or experience”.

Ad ogni modo, a prescindere dalle sfumature semantiche, è ragionevole affermare che v'è un denominatore comune tra le visioni presenti in letteratura; tale leitmotiv è composto da alcuni elementi:

- la competenza interculturale è una combinazione articolata di potenzialità e risorse (cognitive, teniche, emozionali, relazionali e valoriali) per realizzare intenzionalmente performance efficaci e appropriate. Le conoscenze si caratterizzano per essere non tanto l'informazione in sé, ma piuttosto la risultante della sua assimilazione mediante l'apprendimento, mentre le abilità hanno una dimensione applicativa (legata al know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi) e contestuale (Cicatelli, 2011). La sfera emotivo-relazionale rappresenta invece una variabile particolarmente decisiva in ambito interculturale, dacché implica una “ristrutturazione” profonda dell'individuo a livello di abitudini e schemi mentali (Goleman, 1998); ciò significa che la consapevolezza emotiva, nella misura in cui è orientata ai valori della convivenza civile e del bene comune, migliora la capacità sociale, permettendo al contempo lo sviluppo delle competenze di autovalutazione, di meta-cognizione e di valutazione del processo;
- il processo che porta alla sua acquisizione è di natura dinamica e aperta (Cambi, 2004; Portera, 2013b) e richiede alla persona di “alzare sempre più l'asticella” dei livelli di consapevolezza sociale, partecipazione, responsabilità e riflessività. In particolare, un atteggiamento pensoso, che si intreccia e si alimenta con l'agire pratico, riveste un ruolo precipuo perché consente alla persona di ripercorrere in modo consapevole la sequenza di azioni e di scelte compiute individuandone punti di forza ed eventuali faglie, capitalizzandoli per il futuro;
- l'azione messa in atto è rilevante per le persone e per il contesto specifico in cui viene esplicata; ciò ne rimarca l'essenziale fragilità, tale

per cui è necessario assumere un'idea costruzionista ed evenemenziale di competenza interculturale. Concretamente significa che quest'ultima non potrà trovare applicazione in modi e situazioni già sperimentati, ma atteggiamenti e comportamenti dovranno essere combinati e ricombinati in maniera sempre nuova e originale (secondo una pratica della obliquità, anziché della linearità) in base alle sollecitazioni esterne. La competenza interculturale è una struttura relazionale a tutti gli effetti: deve essere concepita in rapporto all'intenzione (husserliana) e al contesto; la prima delinea il polo soggettivo della relazione, il secondo si prospetta come testa di ponte tra le persone e la realtà (più o meno problematica) (Baldacci, 2010). Ne deriva una ineludibile, intrinseca e costitutiva problematicità, essendo le variabili in gioco difficilmente prevedibili e controllabili, così come un monito a stare in guardia dalla sostanzializzazione della competenza, quasi fosse indifferentemente trasferibile da un individuo all'altro¹.

Nell'odierna società multiculturale, v'è un'urgente esigenza di divenire più consapevoli delle proprie cornici di senso, dei posizionamenti culturali e valoriali, al fine di operare un decentramento dello sguardo che consenta di aprirsi alla negoziazione. Le ideologie, i proselitismi e i pensieri granitici tolgono humus alla possibilità di innescare ibridazioni positive e attivare iniziative – politiche, culturali e sociali – in grado di migliorare la vita delle persone². Particolare attenzione deve essere pertanto prestata alla componente affettivo-relazionale della competenza, la quale agisce con un movimento centripeto che converge sul soggetto per assicurarne l'empowerment personale e sociale. L'interazione con l'Altro costituisce il campo in cui sperimentare la

1 Anche se frequentare persone con elevate competenze interculturali è un ottimo viatico per meglio acquisirle (Portera, 2013b).

2 Lo ricorda Cioran nel suo testo *Sommario di decomposizione* (1996, p. 54) quando scrive: "Adoperiamoci per far sì che il dio non si insedi nei nostri pensieri, conserviamo i nostri dubbi, le apparenze di equilibrio e la tentazione del destino immanente, giacchè qualsiasi aspirazione arbitraria e balzana è preferibile alle verità inflessibili".

propria capacità di autocontrollo, di modulazione dell'aggressività e dell'egocentrismo, acquisendo al contempo consapevolezza degli schemi operativi interni dacché è un tipo di esperienza che obbliga a scandagliare in profondità dentro se stessi.

2. Necessità di “sentire” l'Altro

Santerini (2017) scrive che, in una società pluralistica e multiculturale, la ragione, benché importante, non è sufficiente perché ad essa si devono associare simpatia, fiducia nella sensibilità morale altrui e ricerca di un *modus vivendi*. Concretamente ciò richiede assunzione di responsabilità, coinvolgimento e la necessità di ripensare l'altro “sentendolo”. Ma è davvero possibile? Perché le immagini delle vittime italiane nel crollo del ponte Morandi a Genova non sortiscono sull'Occidente il medesimo effetto di quella di Aylan, il bambino siriano morto su una spiaggia turca nel 2015 nel tentativo di raggiungere l'Europa assieme ad altri rifugiati? Perché sovente si riesce a essere generosi, a trattare con i guanti di velluto i propri concittadini e al contempo manifestare disprezzo, odio e finanche violenza barbarica verso gli stranieri³? Dunque i neuroni specchio funzionano a intermittenza?

Con un'efficace espressione Rogers, citato da Kalisch (1973), ricorda quanto segue: “Anche se non vivo nel vostro mondo, anche se non posso dire di sapere esattamente come vi sentite e condividere con voi gli stessi sentimenti, comunque *penso* di poter capire come vi sentiate”. Ed è proprio in quel verbo “pensare” che risiede il fulcro del meccanismo empatico.

Quando, nel 1992, Rizzolatti e il gruppo di scienziati da lui coordinati scoprirono l'esistenza dei cosiddetti “neuroni specchio”, fu subito chiaro che i domini cerebrali in gioco non pertenevano solo alla sfera cognitiva, ma anche a quella intuitiva e culturale. Tali ricerche rappresentarono un vero e proprio cambiamento di paradigma in

3 Un esempio icastico è quello di Hitler: empatico con gli animali e demonizzatore con gli ebrei. Oppure il caso di mariti/mogli e genitori esemplari che si ritrovano a perpetrare violenza (fisica e/o verbale) su persone straniere.

campo neurobiologico perché hanno conferito pregnanza scientifica a ciò che intuitivamente si è sempre saputo: ovvero che guardando si impara. Nel momento in cui si memorizza un dato, si compie un movimento, si vede qualcosa, i neuroni si attivano – sparano, in termini tecnici; gli studiosi sopracitati, partendo da un approccio etologico, realizzarono che molti neuroni del sistema motorio rispondono a stimoli visivi. Pertanto, a livello cerebrale, se si guarda una persona bere o afferrare un oggetto, si riesce non solo a imparare, ma anche a capirne le intenzioni a monte, perché si verifica una comprensione istantanea dell'altro senza la necessità di scomodare processi cognitivi di ordine superiore (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006). Non solo: in seguito si è visto che il medesimo meccanismo si verifica anche per le emozioni. Si prenda ad esempio il disgusto: somministrando a una persona uno stimolo olfattivo sgradevole, si attivano alcune sezioni del cervello – tra cui l'insula, un'area corticale che interviene negli stati emozionali – sia in chi compie l'azione sia nell'osservatore.

I neuroni specchio sono anche a fondamento dell'empatia, costruito studiato inizialmente nell'ambito della filosofia tedesca e poi in quello della psicologia clinica e delle neuroscienze. Essa si configura come un processo intenzionale in cui ci si avvicina all'Altro per incrementare la conoscenza della realtà: “[...] Quasi senza rendersene conto, si scopre qualcosa in più sulla gioia attraverso la gioia dell'altro, qualcosa in più sul dolore attraverso il dolore dell'altro che non è il proprio e che in quella esperienza assume un tratto diverso e unico perché appartiene all'altro e solo all'altro” (Granata, 2018, p. 143). Si tratta di solidarizzare e a sintonizzarsi con le emozioni altrui (Bellingeri, 2005; 2013; Boella, 2005). Ma non necessariamente con quelle di tutti. E qui ci si avvicina al quid della questione.

È fondamentale operare dei distinguo tra due diversi tipi di malvagità (Cohen, 2012): quella che esula dai neuroni specchio, ma che avviene per impulso, e la cui causa è da ricercarsi nei lobi frontali poco sviluppati, i quali non riescono a fare da argine all'inclinazione violenta; e quella che deriva invece dal piacere nel perpetrare del male. Tale turpitudine comportamentale può manifestarsi proprio per mancanza di empatia e indifferenza verso la sofferenza del prossimo, che non viene riconosciuto come membro della razza umana. Ciò succede perché l'empatia è sostanzialmente un fenomeno multidi-

mensionale, in cui intuizione, cognizione e cultura si influenzano a vicenda. Lo spiegano bene Cattaneo e Rizzolatti (2009) con un esempio pratico: se si vede un cane mordere, i neuroni specchio sparano perché è un gesto che l'uomo (nel senso di appartenente alla specie umana) può riprodurre; ma se l'animale scodinzola, si può comprendere solo intuitivamente, con il ragionamento, che è felice perché sprovvisto (l'uomo) di coda. Questo significa due cose: la prima che l'azione dei neuroni specchio può essere bloccata mediante un processo razionale e culturale tale per cui l'empatia si attiva maggiormente, come a cerchi concentrici, verso coloro che si ritengono simili (i familiari, i concittadini, chi professa la medesima religione, chi sostiene lo stesso partito politico, ...) mentre, viceversa, viene inibita nei confronti dei "diversi" (per colore della pelle, preferenze, tradizioni, ...); la seconda, prodromica alla prima, è che la dimensione "naturale" e automatica dell'empatia non permette tuttavia di considerarla in quanto tale una forma di moralità (Hoffman, 2008).

Solo attraverso il riconoscimento, la riflessività e la consapevolezza cognitiva, l'empatia raggiunge uno stadio di maturità. Come osserva Donati (2008), riconoscere significa rispettare la dignità e il valore intrinseco dell'Altro (la sua identità, la sua verità) a prescindere da ciò che emerge dall'interazione con lui; soprattutto quando, nel corso del tempo, agenti di cambiamento trasformano la persona in modo così rilevante per cui la si disconosce nel suo modo di ripresentarsi; è grazie all'attività riflessiva che è possibile parlare del "riconoscimento come di una relazione del conoscere di nuovo, del conoscere ritornando riflessivamente su ciò che ci sembrava di conoscere" (Donati, 2008, p. 43). Tuttavia, affinché ciò si realizzi, è fondamentale appellarsi ad una semantica comunicativo-relazionale che faccia perno sulla pedagogia interculturale. Quest'ultima enfatizza la possibilità di dialogo, di confronto paritetico del pensiero (Portera, 2013a; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Giusti, 2016) facendo perno su un'etica di cura. Condizione essenziale affinché ciò avvenga è investire le persone di valore intrinseco riponendo fiducia in loro. Solo così potrà realizzarsi un'autentica comprensione dell'alterità senza incappare in fraintendimenti e malinesis e finanche scacchi dialogici tout court. L'esperienza dello scambio interculturale anela al divenire, al cambiamento; non si ferma alla mera accettazione dell'Altro per com'è in quel mo-

mento, nella sua realtà attuale, ma tende allo sviluppo delle potenzialità insite in ciascun essere umano. Una postura, questa, che non può essere appresa in astratto, ma che deve essere indotta con l'educazione.

3. Prospettive educative

Si è visto come i neuroni specchio siano sistemi multimodali che possono essere attivati o disattivati anche da fattori culturali⁴. Basti pensare all'atteggiamento verso i soldati, che fino alla metà del secolo scorso venivano considerati alla stregua di carne da macello e di cui oggi, invece, si condividono le sofferenze individuali; oppure ai movimenti animalisti, i quali hanno contribuito a mutare la percezione dei mammiferi, dei pesci, dei rettili o degli insetti (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006). È senza dubbio questa l'ultima frontiera della ricerca scientifica, tanto che da più parti si sta ipotizzando la possibilità di fondare sulle neuroscienze una nuova etica sociale (De Wall, 2011; Maffei, 2011).

Il circuito dei neuroni specchio appare così decisivo per la costituzione di un terreno d'esperienza comune che è all'origine della capacità di agire come attori sociali; il cervello è infatti una struttura straordinaria che, in millesimi di secondo, aziona milioni di miliardi di connessioni che, a loro volta, mettono in moto una serie di trasformazioni di ciò che si è stati e di ciò che si sarà. A modificare tutto ciò sono le informazioni in entrata, che determinano appunto potature e nuove gemmazioni; informazioni a cui sono agganciate emozioni specifiche, le quali tracciano l'apprendimento modificando il connettoma. Ciò avviene perché quest'ultime sono "decisori intelligenti", più potenti del sistema cognitivo stesso, le quali favoriscono la creazione di memorie durature (Goleman, 1998; Panksepp, Biven, 2012). Concretamente significa che se un determinato apprendimento, una interazione, un incontro coinvolge emozioni come l'ansia, la paura o un senso di disistima, esse diverranno un tipo di dato che causerà una sorta di

4 Sebbene le modalità attraverso cui agisce il meccanismo inibitorio o attivatorio da parte della cultura non sono ancora state identificate.

cortocircuito per cui successivamente, quando si ripresenterà un'esperienza simile, verranno recuperate paro paro.

Questo mostra quanto radicato, inevitabile e delicato sia il legame che unisce le persone, a prescindere dal background culturale e valoriale di cui sono portatrici, di come non sia concepibile un Io senza un Tu (Buber, 1991)⁵, ma anche l'importanza di investire sulla condivisione empatica e sulla solidarietà umana acquisendo competenza interculturale. È necessario re-imparare a guardare negli occhi l'interlocutore, ad abbracciarlo, ad accarezzarlo, perché ciò significa immettere nel sistema delle memorie permanenti emozioni che generano benessere.

Solo il superamento della centratura su se stessi – per scorgere il volto dell'Altro squarciando il velo di Maya (Lévinas, 1971) e lasciarsi attraversare e trasfigurare – fa sì che si possa vivere in pienezza l'esistenza umana; l'identità descrive infatti un processo costante di negoziazione non solo tra i differenti campi e tempi del Sé, ma anche – e soprattutto – tra i vari sistemi di relazioni in cui l'individuo è inserito. Si tratta di assumere una postura di apertura e curiosità verso l'ignoto, così come di sviluppare *habitus* mentali capaci di avere un riverbero fattivo sul potenziamento della competenza⁶; tali disposizioni, inclinazioni e tendenze positive – benché mai pienamente possedute, ma piuttosto in perenne divenire – “sono atteggiamenti che sembrano ca-

5 “Dimensione sociale e dimensione personale non sono due diverse direzioni in cui si evolve l'individualità di ciascuno, ma è l'unico avanzamento dell'individuo verso il piano della persona” (Riverso, p. 104).

6 Gli atteggiamenti, al contrario di quanto si pensava in passato, quando si consideravano predisposizioni rigide e anchilosate, possono essere appresi. Secondo Costa e Kallick (2006), il loro sviluppo dipende in particolar modo da cinque variabili: 1) il valore specifico che si attribuisce a un determinato atteggiamento perché considerato consono e/o utile, nonché la scelta di metterlo in atto; 2) la tendenza, il “sentire” l'inclinazione ad applicarlo; 3) la sensibilità, la percezione dell'appropriatezza e della significatività di quell'atteggiamento in un dato contesto; 4) l'impegno a riflettere sull'atteggiamento in sé e, quindi, su come apportarvi continue miglioni; 5) la linea di condotta da tenere per promuovere e incorporare atteggiamenti positivi nelle azioni, nelle decisioni e nelle soluzioni di situazioni problematiche e/o critiche, coerentemente con la scelta operata.

ratterizzare la volontà dell'essere umano: avere un atteggiamento a interrogarsi, a perseverare quando una risposta non è immediatamente conosciuta, ad essere disponibili a cambiare la propria mente alla luce di una nuova informazione” (Costa, Liebmann, 1997, p. 2).

È la scienza pedagogica che ritorna all'acqua e al pane, per dirla con Lucangeli.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Baron Cohen S. (2012). *La scienza del male: l'empatia e le origini della crudeltà*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A. (2013). *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Boella L. (2005). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borghetti C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*, 44: 1-17.
- Buber M. (1979). *Ich und Du*. Stuttgart: Veriag Lambert Schneider (trad. it. *L'io e il tu*, Bonomi, Pavia, 1991).
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.
- Cattaneo L., Rizzolatti G. (2009). The mirror neuron system. *Arch Neurol.*, 66(5): 557-560.
- Cicatelli S. (2011). *La scuola delle competenze*. Torino: Il Capitello.
- Cioran E.M. (1949). *Précis de décomposition*. Paris: Gallimard (trad. it. *Sommario di decomposizione*, Adelphi, Milano, 1996).
- Costa L.A., Liebmann R. (1997). *The process-centered school: sustaining a renaissance community*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- De Wall F. (2011). *Letà dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*. Milano: Garzanti.
- Deardorff D.K. (ed.) (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff, D.K., De Wit H., Heyl J.D., Adams T. (eds.) (2012). *The Sage Handbook of International Higher Education*. Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff D.K., Jones E. (2012). Intercultural competence. In D.K. Deardorff, H. De Wit, J.D. Heyl, T. Adams (eds.), *The Sage Handbook of International Higher Education* (pp. 283-303). Thousand Oaks: Sage.

- Donati P. (2008). *Oltre il multiculturalismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Fantini A.E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D.K. Deardorff (ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks: Sage.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: ETS.
- Giusti M. (ed.) (2016). *Building bridges tra le due sponde. L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi*. Università degli Studi di Milano Bicocca: BMW Group Italia.
- Goleman D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Book.
- Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Hoffman M.L. (2008). *Empatia e sviluppo morale*. Bologna: Il Mulino.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.T. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kalisch B.J. (1973). What is Empathy? *The American Journal of Nursing*, 9: 1548-1552.
- Klein N. (2017). *No Is Not Enough. Defeating the New Shock Politics and Winning the World we Need*. Toronto: Penguin Books Ltd.
- Lévinas E. (1970). *Totalité et infini*. The Hague: Martinus Nijhoff (trad. it. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaka Book, Milano, 1980).
- Maffei L. (2011). *La libertà di essere diversi. Natura e cultura alla prova delle neuroscienze*. Bologna: Il Mulino.
- Milani M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Panksepp J., Biven L. (2012). *The Archaeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. New York: W.W. Norton & Company.
- Portera A. (2013a). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera A. (ed.) (2013b). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera A., La Marca A., Catarci M. (eds.) (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Portera A. (2015). Aspetti epistemologici e semantici della pedagogia interculturale. In A. Portera, A. La Marca, M. Catarci (eds.), *Pedagogia interculturale* (pp. 65-109). Brescia: La Scuola.
- Riverso M. (1960). *Le istanze della pedagogia nel personalismo di E. Mounier*. Napoli: Libreria scientifica.

- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santerini M. (2010). Intercultural competence teacher-training models: the Italian experience. In *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD Publishing.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Università.

