

Pedagogia e competenza interculturale: implicazioni per l'educazione

Marta Milani

Publicato: 30 luglio 2019

Pedagogy and Intercultural Competence: Implications for Education

Il contributo rappresenta una riflessione teorica sulla natura della categoria interpretativa di 'competenza interculturale' e su come possa essere promossa a scuola. L'autrice, partendo da un lavoro di revisione della letteratura scientifica pedagogica sui concetti di pedagogia e competenza interculturale, passa poi in rassegna alcune azioni (a livello didattico, curricolare e istituzionale) che possono essere portate avanti dagli Istituti affinché vi siano delle ricadute positive in termini di piena inclusione e benessere non solo degli studenti, ma anche di tutti gli altri attori che gravitano attorno all'universo scuola. Tali azioni comprendono: la mobilità studentesca e l'internazionalizzazione della scuola, la costituzione di partnerships con organizzazioni e istituzioni che si occupano (a vario titolo e grado) di educazione interculturale sul territorio, attività didattiche che enfatizzano prospettive multiple e, in generale, la valorizzazione della relazionalità.

The article is the outcome of a theoretical reflection on the nature of the interpretative category of 'intercultural competence' and on how it can be promoted at school. The author, starting from a revision work of the pedagogical scientific literature related to the concepts of pedagogy and intercultural competence, then review some actions (at educational, curricular and institutional levels) that the Institutes can carry out to favor the full inclusion and the well-being of students as well as all the actors involved in the school system. These actions include: the student mobility and the school internationalization, the establishment of partnerships with organizations and institutions that (at various levels) deal with the intercultural education in the territory, activities emphasizing the multiple perspectives, in general, the enhancement of relationality.

Keywords: Intercultural Competence; Intercultural Education; Education; Educational Interventions; Teachers.

Marta Milani: Università degli Studi di Verona (Italy)

✉ marta.milani@univr.it

Marta Milani è dottore di ricerca in Scienze dell'Educazione e della Formazione Continua e assegnista di ricerca al Centro Studi Interculturali dell'Università degli Studi di Verona, dove si occupa di pedagogia ed educazione interculturale.

1. Introduzione

Il terzo millennio si situa sul crinale tra passato e presente. Un equilibrio asintoticamente stabile, sempre in bilico tra velleitarismi nazionalistici e spinte centrifughe. Oggi, infatti, si può affermare che, pur continuando a esistere i confini territoriali, l'agire quotidiano sembra aver polverizzato le proprie frontiere; basti pensare alla facilità e celerità con la quale persone, merci, informazioni e denaro transitano da un punto all'altro del globo. Fra le tante sfide possibili (Portera, 2013a, 2006) – dall'educazione al consumismo – quella più difficile riguarda il misurarsi con la diversità culturale. Alla pedagogia, definita come sapere di sintesi delle scienze umane (Portera, Böhm & Secco, 2007), spetta un incarico epocale: preparare le persone a intendere lo sviluppo e la convivenza in modo più complesso e responsabile, ovvero una modalità che racchiuda l'aspetto economico-materiale, razionale, così come quello etico, affettivo ed emotivo (Cambi & Piscitelli, 2005). Un'educazione, però, che non va e non può essere collegata esclusivamente al fenomeno migratorio,¹ ma che deve essere estesa in ogni ambito educativo-formativo; specie a scuola dove, oggi più che mai, risulta di fondamentale importanza liberarsi dalle pastoie di atteggiamenti stereotipati o caricaturali per “cercare di comprendere gli altri sul loro terreno, di compiere un salto immaginativo quando è necessario, di accordare loro fiducia e, per quanto è possibile, di far causa comune con loro” (Gardner, 1983/2007, p. 18). In altri termini, è urgente dare spazio a quella che l'autore chiama ‘intelligenza rispettosa’, una forma mentis che solo l'educazione interculturale può sviluppare in virtù dello sguardo antropologico attento e fiducioso che la contraddistingue; uno sguardo, cioè, a metà strada tra universalismo e relativismo che non oscura o rimuove le differenze, ma nemmeno le mitizza o le congela in una alterità immutabile (Santerini, 2017; Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017; Catarci & Macinai, 2015; Tarozzi, 2015; Favaro & Luatti, 2004).

L'approccio interculturale attiva le risorse – cognitive e socio-emotive – per la comprensione profonda dei significati; non tanto per annullare i conflitti aspirando a un irenismo pacificatore, ma bensì mettendo alla prova del fuoco le differenze attraverso il dialogo e il confronto:

Chi dice ‘interculturale’ dice necessariamente, se egli dà tutto il senso al prefisso ‘inter’: interazione, scambio, apertura, reciprocità, solidarietà obiettiva. Dice, anche, dando il suo pieno senso al termine ‘cultura’: riconoscimento dei valori, dei modi di vita, delle rappresentazioni simboliche alle quali si riferiscono gli esseri umani, individui o società, nelle loro relazioni con l'altro e nella loro comprensione del mondo, riconoscimento delle loro diversità, riconoscimento delle relazioni che intervengono di volta in volta tra i molteplici registri di una stessa cultura e tra le differenti culture, nello spazio e nel tempo. [...] L'opzione interculturale è nell'ordine del processo e dell'azione (Rey, 1980, p. 140).

È una sfida che richiede tuttavia inediti patterns relazionali tra docenti, educatori, alunni, famiglie e istituzioni stesse e, soprattutto, l'acquisizione di competenze socio-relazionali, comunicative e più ampiamente interculturali.

2. Ruolo e significato della competenza interculturale

Il concetto di ‘competenza’ si afferma nel corso degli anni '90 del Novecento, legato al mondo del lavoro e della formazione professionale e sull'onda lunga di un processo che ha visto l'inesorabile transizione dalla qualifica posseduta alla competenza vera e propria, intesa come “la capacità di un soggetto di combinare potenzialità, partendo dalle risorse cognitive, emozionali e valoriali a disposizione (saperi, saper essere, saper fare, saper sentire) per realizzare non solo performance controllabili, ma soprattutto intenzionalità verso lo sviluppo di obiettivi educativi e formativi” (Alessandrini & De Natale, 2015, p. 1). Si tratta, in definitiva, di ‘saperi in azione’: un dedalo inestricabile di variabili cognitive, affettive, sociali e materiali la cui valenza educativa si identifica nella capacità della persona di modularle criticamente in ambiti, tempi e contesti diversi secondo un'ottica progettuale e strategica che travalica i confini dell'hic

1. Il riferimento è a quella ‘super-diversità’ (Vertovec, 2007), precipitato storico di un'attualità sempre più globale e interconnessa, che caratterizza la società e, per converso, l'universo scuola; un caleidoscopio di differenze che vanno dall'essere stranieri, diversamente abili o portatori di bisogni speciali (DSA/BES).

et nunc. Tale considerazione rimanda a un punto cardine da tenere presente – nel dibattito sulla competenza – per scongiurare un tralignamento dalla sua valenza intrinseca: non esistono le competenze in sé, ma vi sono solo i soggetti competenti, così come messo in luce da Damiano (2004, p. 83): “[...] la competenza inerisce al soggetto con un’intimità che fa del ‘saper fare’ una espressione manifesta del ‘saper essere’. Piuttosto che ‘avere’ una competenza, competenti si ‘è’”.

Un soggetto è competente quando, di fronte a un compito particolare, riesce a modulare saperi, abilità e attitudini in modo efficace; nel caso della competenza interculturale, ‘la prova’ specifica è la gestione della diversità (fattiva o percepita come tale) in senso lato (etnica, valoriale, di genere, ecc.): “la competenza interculturale è la gestione appropriata ed efficace dell’interazione tra persone che, in un modo o nell’altro, presentano diversi o divergenti orientamenti di natura affettiva, cognitiva e comportamentale verso il mondo” (Spitzberg & Changnon, 2009, p. 7/mia traduzione). Tale definizione, nonostante la pluralità di terminologie e interpretazioni presenti nella letteratura scientifica (global competence, intercultural sensitivity, global citizenship education, intercultural communicative competence, solo per citarne alcuni) (Arasaratnam-Smith, 2017; Baiutti, 2017; Deardorff, 2009; Spitzberg & Changnon, 2009), delinea quattro dimensioni che possono essere ricondotte alla medesima area semantica: (i) la capacità di riconoscere ed esaminare questioni e situazioni controverse in cui prospettive differenti cozzano l’una con l’altra; (ii) la capacità di comprendere visioni del mondo diverse e, talvolta, antinomiche (sebbene non accettandole acriticamente) o di dare risposte precise a eventuali aporie; (iii) l’abilità di instaurare relazioni positive con persone appartenenti ai più disparati background (etnici, culturali, sociali, ...), portatrici di una pluralità di istanze: “ciascuna di queste istanze è decisiva; ciascuna è insufficiente; ciascuna di queste istanze comporta il principio di incertezza [...]. Il problema [...] è di fare comunicare queste istanze separate; è in qualche modo di fare il circolo. E si tratta di un circolo a spirale, a direzione multipla e plurale, che investe mondi, pratiche e corporeità diverse, che comunicano teorie e sviluppano orizzonti di senso” (Morin, 1984, pp. 77-78); (iv) la disposizione ad attivarsi per uno sviluppo sostenibile (sociale, economico e ambientale) – anziché smodato e suicida – e il benessere collettivo, dal momento che la competenza interculturale ha una valenza sistemica che interseca i concetti di comunità, responsabilità ed equità.

La competenza, pertanto, non può mai esaurirsi nell’esercizio di una specifica facoltà, ma dovrà tener conto di tutte le sfere della vita personale implicate nella sua manifestazione, soprattutto la volontà, la disponibilità, la motivazione e l’autonomia che guida l’agire, rendendola un costrutto sempre perfettibile (Milani, 2017; Portera, 2013a; Deardorff, 2009). A essere attivate in primo luogo sono le risorse interne, di matrice non solo cognitiva, ma anche affettiva, motivazionale, pratica e relazionale. Competenze avulse da una base di conoscenze organiche rimangono sterili e inutili. Nozioni, informazioni, dati, notizie sono fondamentali per allargare gli orizzonti e forgiare un pensiero critico, laterale e aperto. Basti pensare all’importanza di conoscere valori, tradizioni, norme, stili di vita e visioni del mondo diverse dalle proprie per favorire lo scardinamento di pregiudizi e stereotipi e individuare eventuali vizi di ragionamento; ovvero operazioni che costringono a scandagliare dentro se stessi per scorgervi sovente incongruenze e gaps. Tuttavia, ciò si verifica a condizione che la conoscenza venga agganciata alla comprensione:

[...] L’accesso alle informazioni sul mondo e sulle altre culture non sempre si raccorda con la comprensione. L’ipersemplificazione di una conoscenza complessa è un fattore significativo che porta ad avere un apprendimento lacunoso, trend particolarmente frequente nelle questioni globali e culturali. Sebbene i fraintendimenti hanno spesso origine dalla mancanza di informazioni, essi sono aggravati dal fatto che le iniziali e profonde credenze su come funziona il mondo sono difficili da modificare successivamente. Dato che gli esseri umani apprendono creando sistemi di classificazione, la mancanza di nuove conoscenze o esperienze può condurre a categorizzazioni semplicistiche e generalizzazioni che, a loro volta, possono sviluppare pregiudizi e stereotipi. Tuttavia, i pregiudizi si manifestano anche quando gli studenti sono esposti a informazioni corrette ma assimilate in maniera passiva, senza riflettere sul loro significato più profondo o usandole per adeguarle alle precedenti convinzioni. [...] La sola conoscenza delle questioni globali e interculturali senza comprensione aggiunge poco valore (OECD, 2018, p. 25/mia traduzione).

Il sapere, quindi, va coniugato con il saper fare; il quale, trasposto in ambito interculturale, richiama

la capacità di ricerca, analisi e interpretazione, nonché l'acquisizione di strumenti didattici. Un ulteriore elemento peculiare riguarda poi l'azione a livello affettivo e relazionale, ossia su quell'insieme intangibile composto da attitudini, atteggiamenti, valori, dall'intelligenza socio-emotiva. Quest'ultima è stata qualificata come "L'abilità di tenere sotto controllo i sentimenti propri e altrui e di utilizzare tali informazioni per orientare pensieri e azioni" (Salovey & Mayer, 1990, p. 189/traduzione mia), definizione in seguito scomposta in quattro abilità distinte ma interrelate: percepire, usare, capire e gestire le emozioni. Rispetto alla prima, si tratta della capacità di rilevare le proprie e altrui emozioni nei volti, nelle immagini, nelle voci e negli artefatti culturali; si tratta di una competenza basica, dacché consente l'elaborazione di tutte le altre informazioni a carattere emotivo. La seconda, invece, è l'abilità di capitalizzare le emozioni per facilitare attività cognitive del calibro della metacognizione e del problem solving. Per quanto concerne la comprensione, il riferimento è all'abilità di capire la grammatica emozionale e di apprezzarne la complessità, così come riconoscerne e descriverne l'andamento diacronico. L'ultimo aspetto riguarda la gestione vera e propria delle emozioni personali e degli interlocutori, modulandole per raggiungere gli obiettivi prefissati.

Il focus, pertanto, è tutto sulla persona e sul suo originale contributo nell'orchestrazione dei suddetti saperi in un determinato contesto.² Quest'ultimo non è tanto – e solo – lo scenario in cui si svolge un'azione, ma costituisce esso stesso un 'problema' con cui ci si deve confrontare, dacché la realtà (umana e materiale) è foriera di criticità; con l'ovvia conseguenza, per il soggetto, dell'assunzione di responsabilità delle scelte operate. Tale dimensione etica è ravvisabile nella capacità individuale di rielaborare la situazione, scegliendo in primis la migliore strategia/soluzione per soddisfare le esigenze e le attese (implicite o esplicite) poste in essere dalle persone coinvolte e/o dall'ambiente e, in un secondo momento, nel saper ponderare eventuali fraglie tra le intenzioni originarie e gli effetti sortiti mediante un'operazione metacognitiva di attribuzione di senso al vissuto (Cicatelli, 2011). La competenza, infatti, esige un certo grado di riconoscimento sociale; ne deriva che, la medesima azione, in situazioni analoghe ma in contesti diversi, non è necessariamente sempre valutata come competente (Baiutti, 2017; Batini, 2013; Castoldi, 2009; Pellerey, 2004). Tale prospettiva 'contestualista' spalanca le porte all'annosa questione della scelta dei criteri decisionali: chi stabilisce se un'azione è competente o meno? Chi dà il consenso a un determinato modus operandi misurandone l'utilità o l'apprezzabilità collettiva? Per provare a dare una risposta a tali quesiti, specialmente oggi, con l'ostensibile incremento assiologico e culturale, potrebbe essere significativo riferirsi all'approccio della pedagogia interculturale.

3. Il paradigma interculturale

I diritti e le libertà fondamentali appartenenti al sistema di diritto oggi dominante a livello planetario furono stabiliti nei trattati internazionali successivi al secondo conflitto mondiale con lo scopo di garantirne il rispetto. La Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo, emanata dalle Nazioni Unite nel 1948, è forse il più noto di tali documenti che, però, non ha carattere vincolante dal momento che è un accordo tra i soli Paesi che l'hanno sottoscritto.³ Che cosa accade, inoltre, a tali diritti quando confliggono tra loro o nel momento in cui l'ordinamento democratico sembra essere in pericolo? Quali i confini della libertà? Si pensi ad esempio alla libertà di dimostrare: essa deriva, di fatto, dal diritto di associazione e assemblea e da quello alla libertà di parola. Si tratta di uno strumento attraverso il quale gli individui possono manifestare il loro dissenso per la linea politica adottata da governanti e legislatori; tuttavia, in molte nazioni, le manifestazioni sono talvolta limitate quando un governo ha motivo di ritenere che possano degenerare in violenza e mettere a rischio la vita di altre persone e, in generale, il diritto di dimostrare è sovente considerato – a torto o a ragione – minaccia alla sicurezza pubblica. O, ancora, alla stessa libertà di espressione, elemento precipuo di ogni moderna democrazia occidentale: quest'ultima riguarda la libertà di esprimere apertamente le proprie idee, senza essere censurati o puniti

2. Può essere pertinente, in tale sede, il richiamo al costruttivismo – corrente di pensiero afferente alla branca della psicologia cognitiva –, il quale mette in evidenza la natura dialettica e relazionale (culturalmente e socialmente situata) del processo di strutturazione della conoscenza da parte del soggetto.

3. Si pone, inoltre, la questione dell'universalità del concetto stesso di 'diritti umani'; secondo Hersch (2008), infatti, quest'ultimi non sarebbero generalizzabili. Tuttavia, pur nella molteplicità delle manifestazioni culturali, l'esigenza trasversale è quella di esprimere che qualcosa sia dovuto all'uomo in quanto tale, anche se poi non si attua nel medesimo modo.

per ciò che è stato proferito. Raramente, tuttavia, essa è assoluta; di fatto non è possibile dire o scrivere pubblicamente tutto ciò che si vuole, così come esplicitato nell'Articolo 10 dell'European Convention on Human Rights (2010, p. 11/mia traduzione):

L'esercizio di tali libertà, dal momento che porta con sé doveri e responsabilità, può essere soggetto a formalità, condizioni, restrizioni o sanzioni come prescritti dalla legge e necessari in una società democratica, nell'interesse della sicurezza nazionale, dell'integrità territoriale o della sicurezza pubblica, per la prevenzione di disordini o crimini, per la protezione della salute o dei principi morali, per la salvaguardia della reputazione o dei diritti di terzi, per impedire la divulgazione di informazioni ricevute in confidenza o per mantenere l'autorità e l'imparzialità del potere giudiziario.

Sono perseguibili, ad esempio, la calunnia, lo spergiuro, l'incitamento alla violenza o all'omicidio; ma se un modo di esprimersi sia o meno legalmente ammissibile può essere determinato solo retrospettivamente da un giudice.

Come orientarsi? Si tratta della spinosa questione legata al concetto di 'appropriatezza' (Spitzberg, 1989; Deardorff, 2009), la quale sarebbe determinata dal contesto e dagli attori coinvolti nell'interazione in una libertà che, come insegnano i filosofi, si può – e si deve – imparare nella strettoia del vincolo. Nella fattispecie, tale vincolo è rappresentato dalla cornice valoriale di riferimento più ampia tale per cui, ad esempio, in caso di possibile frizione tra la valorizzazione della diversità culturale e la salvaguardia dei diritti umani, sarebbe quest'ultima a prevalere. I valori, infatti, sebbene trascendano specifiche situazioni e vadano al di là delle attitudini individuali, sono il 'distillato positivo' di una cultura (Portera, 2006) e, pertanto, pedagogicamente non sono obiettivi e uguali per tutti⁴: "Non è facile identificare un nucleo di valori validi universalmente e interpretati allo stesso modo ovunque e in ogni circostanza, dacché i principi morali e le istituzioni variano in base alle culture e ai contesti storici" (Donnelly, 2007, p. 294/mia traduzione). Per siffatta ragione, la valorizzazione della diversità culturale incontra determinati limiti, che sono determinati dall'inviolabilità della dignità umana (United Nations. Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2011): "La possibile tensione tra la valorizzazione della diversità culturale e il rispetto dei diritti umani può essere risolta stabilendo una gerarchia normativa tra i due: riconoscere i diritti umani fondamentali è più importante che valorizzare la diversità culturale, nel caso in cui i due valori fossero in conflitto tra loro" (Organization for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018, p. 19/mia traduzione). Tuttavia, è innegabile che tale assunzione sia parimenti problematica e in qualche modo contraddittoria, dacché non fa altro che posporre la domanda chiave: chi decide i valori di riferimento?⁵

La pedagogia interculturale può/deve orientare l'intenzionalità, non appellandosi a un generico e ideologico buonismo o a processi di abduzione logica, ma analizzando i problemi su base dialogica e di perfettibilità critica. La relazione con l'Altro può far perno su scelte relativistiche dal punto di vista culturale, ma non da quello etico: non ci si può cioè sottrarre dall'esprimere giudizi ed eventuale disaccordo di fronte a un 'campo coscienza', ossia un evento che orienta le coscienze. Tale 'disposizione interculturale' spiana il terreno alla contaminazione, al 'lussureggiare dell'ibrido' (Natoli, 1996), alla possibile ritrattazione delle tesi sostenute e a conferimenti noetici di senso inediti. V'è un ribaltamento sostanziale nel modo di intendere il concetto di cultura stessa: non più sclerotizzata in canoni puri, incontaminati, a tratti sacralizzati, ma un'entità strutturalmente incompiuta, soggettiva e dinamica che ben si presta all'elusione deterministica così come all'accettazione acritica del relativismo etico. La diversità è fruttuosa solo se figlia della piena libertà culturale: "[...] se, invece, è sostenuta in se stessa, come adesione acritica

4. I valori, in quanto parte della cultura, sono caratterizzati da una pluralità di dimensioni; in primis una dimensione normativa, ovvero forniscono un orientamento rispetto alla cornice di senso in cui comportamenti e atteggiamenti dovrebbero essere collocati. In secondo luogo, cognitiva, poiché consentono di formulare e argomentare giudizi. I valori presentano poi anche una dimensione affettiva – dal momento che diventano rilevanti per definire l'identità degli individui e le loro appartenenze – e selettiva perché fungono da filtro per scegliere come agire (Giaccardi, 2005; Claris, 2015).
5. Tale questione è stata ed è tuttora dibattuta ampiamente anche nel campo dell'antropologia dell'educazione. Per approfondimenti cfr. Benadusi, M. (2017). *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*. Firenze: Editpress; Willis, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity; Gibson, M. A., & Ogbu, J. U. (Eds.) (1991). *Minority Status and Schooling*. New York: Garland Publishing.

alla tradizione, nella difesa a oltranza del proprio patrimonio culturale, si è in presenza di un conservatorismo che limita la libertà ed etnicizza la società” (Santerini, 2017, p. 91). Il compito affidato all’educazione interculturale è in primis quello di aiutare a negoziare la relazione e solo in un secondo momento il contenuto, che è esattamente il contrario di ciò che abitualmente si fa. Questo perché è la cornice di significato che dà valore a esso (al contenuto), plasmandolo. In ciò, un ruolo fondamentale è assunto dalla comunicazione: è attraverso essa, infatti, che viene definito lo spazio sociale, si costruiscono – e decostruiscono – categorie semantiche, si scovano implicite, si fortificano – o si sgretolano – velocemente barriere che possono creare conflitto e disagio tra le persone e danni nei processi, costi celati e fallimenti nei piani e nei progetti. Ciò implica che, nello scambio comunicativo, vi siano risorse socio-cognitive – in termini di sospensione del giudizio, attenzione, apertura mentale, ascolto e riconoscimento dell’interlocutore – e volontà di comprendere le ragioni dell’altro. Senza questi pilastri, in particolare ove manchi il riconoscimento della persona, non c’è dialogo ma solo monologhi autoreferenziali. Riconoscere significa presupporre un certo grado di responsabilità:

Riconoscere la relazione con l’altro come prodotto dell’esserci e dell’identità dell’individuo significa che l’autorealizzazione del soggetto non può prescindere da quella dell’altro, che la sua autonomia non può essere affermata senza prima aver favorito la nascita di quella dell’altro. [...] Quando l’identità viene impostata contro l’altro, l’individuo opera contro la sua stessa identità, perché annulla la possibilità di vederla riconosciuta dall’altro; l’altro quindi diventa indispensabile (Crespi, 2015, pp. 84-85);

in tal modo l’individuo può “[...] guadagnare un realistico sentimento di sé e percepirsi soggettività apprezzata per l’interiore valore e dignità nonché per le proprie competenze e qualità” (Rossi, 2010, p. 42).

La competenza comunicativa interculturale contribuisce a realizzare la comprensione dell’Altro scardinando barriere linguistiche, fraintendimenti verbali, non verbali e paraverbali, strategie di allocronismo, stereotipi e pregiudizi, così come la tendenza imperante a emettere postulati e inferenze. Distorsioni e malintesi sono infatti molto frequenti nell’incontro multiculturale, dal momento che uno degli ostacoli principali è rappresentato dalla cornice semantica in cui si collocano le espressioni per poterle interpretare correttamente; in siffatte situazioni, l’irritazione, l’imbarazzo e la diffidenza che ne possono derivare non sono risolvibili in termini di opzioni dicotomiche quali ‘giusto o sbagliato’, ma appellandosi a un’auto-riflessività sistemica in cui rivestono un ruolo centrale i paradossi, la circolarità della comunicazione, la polifonia dei messaggi, la comprensione dialogica e l’ascolto attivo (Sclavi, 2002). Quest’ultimo rimanda alla capacità di decentramento e alla disposizione critica e autonoma nei confronti dell’interlocutore. Nel dialogo, la comunicazione si svolge simultaneamente su un doppio binario: chi ascolta interagisce pure, contribuendo a forgiare il messaggio. Lo sviluppo di un ascolto attivo permette la stimolazione di domande inedite, di incrementare la curiosità e, soprattutto, a destabilizzare (in senso positivo) l’ovvietà e le certezze personali; per siffatta ragione risulta essere un processo mentale faticoso per via della mole di attenzione mentale richiesta così come di coinvolgimento emotivo (La Marca, 2003).

Favorire l’exitus da retaggi metodologico-didattici tardo-gentiliani a scuola – o, detto altrimenti, da visioni che la confinano al ruolo di dispensatrice di saperi in pillole – non è pertanto solo auspicabile, ma un imperativo categorico a cui, specie oggi, in una società sempre più complessa e multiculturale, non ci si può sottrarre. Rivoluzionare i percorsi – e i curricula – ponendo un’enfasi maggiore allo sviluppo di abilità quali l’ascolto attivo, il pensiero critico, l’empatia, la congruenza, la facilitazione dei conflitti, ecc., così come ridisegnare l’alunno dalla condizione di vaso vuoto da riempire a soggetto pensante, inerisce alla necessità di un’educazione dialogica (Freire, 1973) e aperta (Capitini, 1967), che poco o nulla ha a che fare con la lezione frontale. La realtà, a partire dalle contraddizioni che la attraversano, è invero interlocutrice viva e problematica: è sollecitazione, sfida, provocazione. Indignarsi (Freire, 2000) di fronte alle dinamiche di oppressione, al potere invisibile dell’addomesticamento alienante, alla ‘burocratizzazione della mente’ (1968/2002) è tappa essenziale di un processo che, in un’ottica pienamente pedagogica – scevra dalla tentazione dell’odio come pure dalla pratica della violenza –, faccia perno su un’educazione dialogica, democratica e umanizzante. L’errore più comune in ambito educativo, quello che travisa il significato stesso di educazione, è per Freire (1968/2002) la ‘contraddizione educatore-educando’; l’assimmetria anti-dialogica, la polarizzazione delle posizioni, assegnando all’una (quella dell’educatore) il

protagonismo assoluto e la responsabilità delle azioni e decisioni, e all'altra (quella dell'educando) una passiva ricezione. Diversamente, è auspicabile un inedito rapporto non solo con i contenuti dell'educazione – i quali dovrebbero essere guardati, letti, interpretati attraverso la lente di una curiosità epistemologica che investa pratiche intersoggettive arricchite dalla dinamica del dialogo – ma anche con la figura dell'educatore, non più unico depositario del sapere, ma facilitatore dell'apprendimento. La postura educativa supera in tal senso 'pratiche e consuetudini inerziali' (Novara, 2018, 2017) – quali ad esempio la lezione frontale, a cui viene associata l'idea di una trasmissione verbalistica della conoscenza (Demo, 2016; Polito, 2000) – che rischiano di essere perpetuate senza reali motivazioni pedagogiche e/o di organizzazione dell'apprendimento né intenzionalità metodologica e che, soprattutto, potrebbero allontanarsi dalla necessità di sviluppare competenza (interculturale), la quale non dipende solo dall'esposizione a contenuti di carattere intellettuale, ma anche – e soprattutto – dalla sperimentazione fattiva della 'fatica' delle relazioni multiculturali (Portera, 2006).

4. Per una scuola della competenza interculturale

In un momento storico come quello attuale, attraversato da profondi mutamenti che intersecano ogni piano dell'esistenza, tutte le organizzazioni sociali devono affrontare la molteplicità culturale e assiologica e la relativa conflittualità che – quantomeno in potenza – ne risulta esacerbata. Socialmente la scuola (di ogni ordine e grado) è un luogo delicatissimo; è infatti nel proscenio della quotidianità che si prova a costruire giorno per giorno un senso di cittadinanza non solo nazionale, ma globale e interconnessa, provando a dare una prima risposta al dettato dell'articolo 3 della Costituzione, che invita a rimuovere gli ostacoli che trasformano le differenze in discriminazioni; così come è tra le pareti scolastiche che migliaia di insegnanti si cimentano a realizzare con dedizione e creatività un neo-umanesimo e una relazione viva con la cultura. Operare in tal guisa è straordinariamente difficile perché comporta la costituzione (e mantenimento) di una comunità educante competente dal punto di vista interculturale, in un contesto storico-sociale in cui v'è un accrescimento senza precedenti di diffidenza e intolleranza, come riportato da alcuni recenti rapporti di ricerca (Immigrazione Dossier Statistico [IDOS], 2018; Carta di Roma, <http://cartadiroma.org>).⁶

'La diversità è bellezza' può rappresentare un aforisma encomiabile, ma rischia di scivolare facilmente in uno sterile cliché se non si comprende appieno quanto la convivenza tra diversi comporti fatica, impegno e corresponsabilità nel saper gestire giorno per giorno difficoltà di ogni tipo, che non derivano solo dalla presenza di una molteplicità di lingue e culture e, più in generale, di differenti sfumature socio-anagrafiche, ma da innumerevoli variabili che si intersecano tra loro.⁷ Imparare a gestire positivamente l'incontro e la relazione con le diverse alterità (culturale, sociale, generazionale, di genere, ...) risulta infatti essere condizione imprescindibile per rafforzare gli obiettivi di equità e giustizia sociale, sfondo etico e politico di un'autentica educazione alla cittadinanza attiva. La tutela dei diritti di tutti è il punto di partenza attraverso cui progettare itinerari di coscientizzazione ed emancipazione (Salmeri, 2015) – volti alla piena integrazione – secondo una prospettiva longitudinale, cifra distintiva dell'iter che conduce allo sviluppo di competenza interculturale vera e propria.⁸ Solo allora si potrà arrivare alla costituzione di una governance globale in cui una molteplicità di centri decisionali interagenti raggiungono un equilibrio dinamico tra istanze universali e particolari (Tarozzi & Torres, 2016; Tarozzi, 2015, 2011; Zoletto, 2012).

-
6. Si stima che la maggioranza degli italiani (55%) ritiene che gli immigrati non contribuiscano al benessere della nazione, ma rappresentino semmai un grave problema. Viene paventata la minaccia di una crescente invasione, nonostante i dati confermino che l'immigrazione da circa quattro anni è sostanzialmente stabile, poco sopra i cinque milioni di persone (IDOS, 2018).
 7. Si pensi ad esempio al ruolo che riveste il sistema di predisposizioni, obiettivi e regole (soprattutto norme sociali) contemplati in un determinato luogo/ambito: relazioni gerarchiche, richieste di natura assimilazionistica in conformità a determinati pregiudizi d'identità o, ancora, a conflitti connessi alla distribuzione asimmetrica di risorse e/o riconoscimenti, solo per citarne alcuni.
 8. Il processo che porta alla sua acquisizione è dinamico (Milani, 2018; Portera, 2013b; Cambi, 2004) e richiede alla persona di 'alzare sempre più l'asticella' dei livelli di consapevolezza sociale, partecipazione, responsabilità e riflessività.

Di fronte a tale sfida culturale, morale e sociale, di cui sovente si minimizza la portata politica, la scuola talvolta arranca e appare fragile, investita com'è da una sorta di 'epidemia valutativa' dei saperi. Si assiste infatti al paradosso di ore e ore di corsi dedicati alla valutazione degli apprendimenti, senza un equivalente impegno a forgiare e sperimentare contesti capaci di costruire competenze sociali, valorizzando al contempo le potenzialità di cui ogni alunno è portatore. Ecco perché la transizione della classe in una comunità capace di ascolto reciproco non può essere scissa dal curriculum cognitivo; non ci sono 'quelli della scuola seria', preoccupati dei contenuti, e quelli della buona scuola che privilegiano le relazioni, la cura e lo star bene: i due aspetti sono legati a filo doppio (Butera, Coppola, Fasulo & Nunziata, 2002; Chistolini, 2001). Il quesito intorno a cui dovrebbero gravitare gli sforzi e gli intenti dei docenti di oggi dovrà pertanto essere il seguente: come strutturare/organizzare al meglio un contesto educativo perché uno studente arrivi a pensare che, se in classe un/a compagno/a viene emarginato/a, la cosa lo riguarda in prima persona? Nelle Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione vi sono numerosi passaggi esemplificativi del concetto di comunità educante, a partire dalla costruzione della sua prima cellula significativa: la classe; si legge infatti: "Particolare cura è necessario dedicare alla formazione della classe come gruppo, alla promozione dei legami cooperativi fra i suoi componenti, alla gestione degli inevitabili conflitti indotti dalla socializzazione [...]". O ancora: "Ogni scuola vive e opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori [...]". La scuola si deve costruire come luogo accogliente, coinvolgendo in questo compito gli studenti stessi" (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca [MIUR], 2012, p. 5). La scuola vista come comunità educante non è solo un luogo fisico che contempla tempi e spazi per favorire e stimolare processi dialogici e di scambio, ma è altresì una dimensione in cui sperimentare solidarietà e cura reciproca (Milani, 2018; Lamberti, Milani & Olivieri, 2016). Ciò su cui riflettere è come mettere al centro la relazione e lo sviluppo di competenza interculturale a livello didattico, curricolare e istituzionale. In tal senso, preziose indicazioni arrivano dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'interculturalità (MIUR, 2015), dove, attraverso dieci raccomandazioni e proposte operative, si costruisce il terreno per ulteriori azioni didattiche – sinergiche e integrate – che mirino al potenziamento della competenza interculturale di tutti gli studenti:

1. ribadire il diritto all'inserimento immediato degli alunni neoarrivati: ossia assicurare il diritto/dovere di tutti alla scuola, rimuovendo eventuali barriere istituzionali, burocratiche, amministrative, che potrebbero frapporsi al raggiungimento di tal fine, innescando al contempo perdita di motivazione, fiducia e tempo;
2. rendere consapevoli dell'importanza della scuola dell'infanzia: contrastare la mancata partecipazione di quasi un quarto dei bambini fra i tre e i cinque anni con origine migratorie alla scuola per l'infanzia mediante il coinvolgimento delle comunità straniere e del privato sociale;
3. contrastare il ritardo scolastico: aggiornare e diffondere indicazioni normative chiare, coerenti e prescrittive sulle modalità di inserimento e valutazione degli alunni stranieri neoarrivati per arginare un tasso preoccupante di ritardo scolastico;
4. accompagnare i passaggi; adattare il programma e la valutazione: favorire la continuità verticale tra gli ordini scolastici, definendo in modo chiaro e coerente con l'adattamento del programma previsto dalla normativa le modalità di valutazione per gli allievi di recente immigrazione;
5. organizzare un orientamento efficace alla prosecuzione degli studi. Investire sul protagonismo degli studenti: ovvero attivare un orientamento agli studi più efficace attraverso l'informazione plurilingue alle famiglie sulle caratteristiche dei percorsi di studio e, se necessario, mediante misure di diritto allo studio. Inoltre, è parimenti importante promuovere e intensificare modalità di coinvolgimento diretto di tutti gli alunni con esperienze di peer education;
6. sostenere l'apprendimento dell'italiano L2, lingua di scolarità: organizzare nelle scuole laboratori linguistici di italiano L2 per i diversi stadi di apprendimento e per livelli e scopi differenti, avendo cura di predisporre un organico funzionale;
7. valorizzare la diversità linguistica: conoscere, riconoscere e valorizzare le forme di plurilinguismo in classe;

8. prevenire la segregazione scolastica: promuovere accordi a livello locale, al fine di rendere operativi e funzionali i criteri di equo-eterogeneità nella formazione delle classi, eludendo o riducendo i casi di concentrazione delle presenze;
9. coinvolgere le famiglie nel progetto educativo per i loro figli: promuovere l'informazione e facilitare la partecipazione delle famiglie straniere attraverso i messaggi plurilingue, strumenti formali e/o informali di mediazione linguistico-culturale e, soprattutto, con atteggiamenti di vicinanza;
10. promuovere l'educazione interculturale nelle scuole: sensibilizzare tutti i docenti sul tema della pedagogia e della didattica interculturale, sperimentando al contempo percorsi di educazione alla cittadinanza.

A partire da tali raccomandazioni, che investono la scuola e la comunità politico-sociale più ampia, possono essere elaborate alcune proposte didattiche specifiche, ognuna delle quali può contribuire al rafforzamento di una o più aree della competenza interculturale. Ad esempio, incoraggiare gli studenti a stringere relazioni amicali di carattere multiculturale potrebbe essere il punto di partenza per ridurre considerevolmente stereotipi e pregiudizi. Diversi studi (Pettigrew & Tropp, 2006; Allport, 1954) hanno evidenziato come l'effetto dirompente e disgregante della stigmatizzazione possa essere minimizzato soprattutto in presenza di tre condizioni: i) il contatto deve avvenire all'interno di un framework contestuale caratterizzato da parità di status e diritti (in termini di possibilità di esprimere liberamente le proprie opinioni, formulare suggerimenti e influenzare le decisioni del gruppo) (Tarozzi, 2015); ii) la relazione deve essere coltivata longitudinalmente in modo da assicurarle un buon potenziale di sviluppo di reti di amicizia vera e propria; iii) è necessario programmare attività cooperative (e non competitive) in cui ogni partecipante si renda corresponsabile nel raggiungimento di un obiettivo comune. Rispetto a quest'ultimo punto, il Cooperative Learning, fondandosi sui principi dell'interdipendenza positiva e della corresponsabilità, offre all'individuo la possibilità di sperimentarsi in quanto essere in relazione (Slavin, 1983; Sharan, 1990; Cohen, 1994; Comoglio, 1999). Attraverso lo spazio assegnato al dialogo e alla negoziazione come elementi imprescindibili dell'attività didattica, facilita non solo strategie di apprendimento attive, ma anche l'acquisizione di competenza interculturale. In altri termini, tale metodo incarna un parallelismo straordinario fra strutture socio-emotivo-relazionali e cognitive dell'apprendimento e della democrazia, privilegiando soluzioni basate sulla logica di rete, sulla comunicazione orizzontale, sul decentramento delle responsabilità, sulla mediazione finalizzata alla soluzione dal basso dei problemi che la vita assieme genera incessantemente. Durante il lavoro di gruppo gli studenti imparano a percepirsi come un tassello importante nel quadro d'insieme e ad assumere consapevolezza di sé; le relazioni interpersonali, infatti, oltre a essere un fattore primario dello sviluppo cognitivo e relazionale, consentono la condivisione di un'ampia gamma di emozioni e sentimenti, concedendo altresì la possibilità di calarsi in una grande varietà di ruoli sociali. La formazione di piccoli gruppi, in cui le diverse identità hanno modo di interagire e trasformarsi reciprocamente, innesca un processo virtuoso di rielaborazione e risignificazione, nel senso che lo scambio continuo di idee e opinioni determina una loro continua riformulazione o riposizionamento significativo (Fiorucci, Pinto Minerva & Portera, 2017; Pinto Minerva, 2002). Non solo: la natura strategica e attiva dell'apprendimento cooperativo – con il ruolo di spicco assegnato alla metacognizione (Andrich Miato, 2015) e alla responsabilità individuale e di gruppo – ha fondamenta dialogiche robuste attraverso cui delineare significati e definizioni negoziate, disseminazione e appropriazione di idee, così come l'accesso indifferenziato alle pratiche discorsive, pilastri della democrazia.

In tale cornice di valorizzazione della relazionalità, v'è da menzionare la mobilità studentesca e l'internazionalizzazione della scuola. Alcune ricerche comparative longitudinali (American Field Service [AFS], 2012; Hansel, 2008; Hammer, 2004) mostrano come studenti (di scuola secondaria di secondo grado) che presero parte a programmi di studio all'estero avessero, al loro ritorno, un livello di competenza interculturale più elevato rispetto ai gruppi di controllo. Tale competenza risultava essere maggiore soprattutto per quanto concerne alcune specifiche: riduzione dell'ansia nel rapportarsi con persone appartenenti a background culturali differenti e conseguente aumento di amici stranieri, così come l'incremento di conoscenze apprese, tra cui quelle di natura linguistica. L'elemento cruciale, però, è un altro: a venti/venticinque anni di distanza dall'indagine, la competenza interculturale permaneva in alcuni tratti specifici: i returnees dimostravano infatti una propensione a cercare impieghi che prevedessero contatti

con altre culture e si sentivano pienamente a loro agio a interagire in settings multiculturali; tanto che tali disposizioni venivano poi trasmesse anche ai loro membri familiari (i figli in primo luogo).⁹ Ciò nonostante, non tutti gli alunni riescono a usufruire di questa possibilità, soprattutto per i costi finanziari dell'esperienza, che talvolta possono essere proibitivi. Ci sono però altri tipi di azione che la scuola può avanzare per colmare tale faglia: uno di essi è l'utilizzo del web; come rileva Barrett (2018): "Internet offre agli studenti un'opportunità quasi illimitata di accedere alle informazioni sulle altre culture, di comunicare con gli alunni appartenenti a tali culture e, in generale, di scambiare opinioni e prospettive con persone diverse che altrimenti non avrebbero mai avuto l'opportunità di incontrare personalmente". (p. 97/mia traduzione). Ad esempio, le video conferenze e l'uso dei social media possono rivelarsi utili in termini di sviluppo di progetti e/o discussioni, facilitando – inter alia – il potenziamento di attitudini e abilità quali l'apertura, l'ascolto attivo, il rispetto, la tolleranza dell'ambiguità, la responsabilità, la sospensione del giudizio e il pensiero critico. Nonostante i dubbi e le critiche che da più parti (Pasta, 2018; Dal Lago, 2017; Boccia Artieri, 2015; Guillaumin, 2002) sono stati sollevati circa la diffusione di azioni e linguaggi violenti nel Web, quest'ultimo, se utilizzato in ottica educativa, ossia attivando una comunicazione generativa e riflessiva (Ottolini & Rivoltella, 2014; Toschi, 2011) tra i pari, che agisca al contempo sulla consapevolezza cognitiva ed emotiva (immaginando altresì le conseguenze delle proprie azioni ed emozioni in modo previdente), può farsi viatico di contronarrazioni positive (come ad esempio la divulgazione di storie di convivenza e accoglienza per contrastare la xenofobia) e offrire opportunità di autoriflessione, auto-emancipazione ed emancipazione sociale (Álvarez-Benjumea & Winter, 2018).

Anche la costituzione di partnership con organizzazioni e istituzioni che si occupano (a vario titolo e grado) di educazione interculturale sul territorio potrebbe incrementare la possibilità di scambio e di confronto e di sviluppo di competenza interculturale. Quest'ultima, in virtù della sua natura complessa e articolata, per essere efficace richiede infatti di allargare lo sguardo anche all'esterno dei contesti scolastici, per osservare come l'alunno utilizza i suoi saperi secondo i bisogni personali e le esigenze sociali. L'analisi delle esperienze extrascolastiche, la possibilità di creare nessi, di stabilire dei contatti, di reinterpretare le esperienze vissute, di individuare i punti di forza e criticità di strategie e azioni sono attività che consentono di rendere esplicite le proprie competenze (Milani, 2018; Alessandrini & De Natale, 2015; Catarci, 2013; Tramma, 2009). Pertanto, le scuole devono divenire presidi di socialità (MIUR, 2015), aperte al territorio e ai bisogni della comunità plurale e, in tal senso, alcuni stakeholders potrebbero essere invitati in classe per lavorare congiuntamente agli studenti o, viceversa, far sì che gli alunni stessi 'scendano sul campo' per raccogliere informazioni, fare interviste e osservazioni, nonché analizzare criticamente in un secondo momento i dati. Nello specifico, la riflessione ha una valenza pedagogico-didattica particolarmente pronunciata nella metodologia del service-learning, mediante la quale i/le ragazzi/e apprendono attraverso intenzionali esperienze a sostegno dei bisogni della comunità per poi attivare un processo metacognitivo, indispensabile per interiorizzare quanto appreso in modo cosciente¹⁰ (Milani, 2017; Selmo, 2014). Le esperienze di service-learning possono avere una rifrazione positiva sui giovani coinvolti perché spronano alla solidarietà, alla responsabilità e alla partecipazione sociale; e, in tal guisa, senso civico e democrazia ne risultano potenziati. L'accostarsi alle problematiche di un territorio fa sì che gli studenti si interrogino su se stessi e sui propri valori di riferimento, così come sugli scenari futuri, arrivando a ri-negoziare valori sociali, significati e le stesse fondamenta su cui si costruisce una società. In questa prospettiva, l'educazione, chiamata a non essere sterile e a-storica, ma a entrare criticamente in dialogo costruttivo con la realtà e la cultura, non può non farsi educazione politica: impegno attivo di ciascuno a essere co-protagonista e non inerte spettatore; scrive Tarozzi (2005): "[...] la formazione di

9. Tale risultato sembra confermare peraltro alcune riflessioni teoriche rispetto alla trasferibilità della competenza interculturale; secondo Portera (2013b), quest'ultima può essere acquisita con facilità nel rapporto con educatori o interlocutori con elevate competenze (importanza di esempio, modelli, funzione ponte).

10. Parimenti degni di nota, rispetto all'importanza attribuita alla metariflessione, sono due strumenti sviluppati in seno al Consiglio d'Europa: l'Autobiography of Intercultural Encounters [AIE] (Byram, Barrett, Ipgrave, Jackson & Méndez García, 2009) e l'Autobiography of Intercultural Encounters through Visual Media [AIEVM] (Barrett, Byram, Ipgrave & Seurrat, 2013). Quest'ultimi, partendo da una serie strutturata di quesiti progettati per scandagliare e approfondire progressivamente posizionamento culturale e reazioni degli alunni rispetto a un incontro di carattere multiculturale, sono stati pensati per avere un utilizzo longitudinale (un intero anno scolastico). Nello specifico, il primo supporta la riflessione critica applicata alle relazioni face-to-face, mentre l'AIEVM quella inerente l'immagine dell'Altro rimandata da media quali la televisione, il cinema, le riviste e i quotidiani.

una soggettività intenzionale, aperta all'alterità e consapevole delle proprie potenzialità e dei propri vincoli assume le forme non solo di un'autentica educazione politica, ma di un agire politicamente denso". (p. 249). Pertanto, è fondamentale l'adozione di un approccio scolastico che tenga conto della valorizzazione della diversità e del rispetto dei diritti umani: tale finalità può essere ottemperata sia attraverso la modulazione di un curriculum pienamente 'inclusivo', specchio dell'eterogeneità odierna (in termini di dar voce e spazio a molteplici storie, narrazioni, pratiche culturali, credenze e contributi) sia mediante una 'filosofia' di scuola che abbracci i principi della pedagogia interculturale in tutte le articolazioni possibili: metodologico-didattiche, di governance, di stile di leadership, di codici comportamentali, di attività extracurricolari, di collaborazioni con la comunità più ampia, ecc. (MIUR, 2014). Rispetto a quest'ultimo punto, è importante sottolineare come, se si sposa la prospettiva di valorizzazione della competenza interculturale, è necessario un radicale cambio di marcia: il lavoro per la costruzione di un autentico clima di inclusione richiede infatti la corresponsabilità di tutti gli attori che ruotano attorno all'universo scuola (Milani, 2018). In tal senso, la dirigenza dovrà essere preparata a gestire sia le risorse interne agli Istituti (in termini di reclutamento di personale appartenente a retroterra culturali differenziati, organizzazione di dispositivi di accoglienza e integrazione positiva e procedure di valutazione) sia quelle esterne (collaborazioni con la società civile del territorio e partnership internazionali).

5. Considerazioni conclusive

La crescente mobilità, le cospicue migrazioni e il configurarsi di nuove realtà nazionali e sovranazionali hanno mutato radicalmente la geografia delle appartenenze culturali, territoriali, sociali e politiche. Tali processi si realizzano in quello che Colombo (2007) definisce 'spazio del quotidiano', perché è proprio nel palcoscenico della quotidianità che le società odierne accolgono, producono e reinventano le differenze. Ciò significa che è quanto mai necessario analizzare come le diversità entrano in contatto – contaminandosi e modificandosi vicendevolmente – e trovare nuove categorie e semantizzazioni alternative ai costrutti di identità, cultura e straniero. È un compito che si pone a tutti i livelli sociali: Stato e nazione sono punti di riferimento importanti; tuttavia, il fattore normativo non riesce a soddisfare appieno l'integrazione positiva. Come messo in luce da diversi autori (Malusà, 2018, 2017; Tarozzi & Torres, 2016; Ventura, 2015, 2012), la persistenza di problematiche ancorate allo scarso rendimento o all'insuccesso scolastico degli alunni stranieri evidenzia che il paradigma interculturale non è stato in grado di facilitare appieno processi di equità risolvendo questioni di giustizia sociale. Di qui sorge l'esigenza di appellarsi a prospettive maggiormente legate alla Social Justice Education, che rimandino a una rinnovata competenza ancorata saldamente al rispetto dei diritti umani e ai valori del vivere civile. La scuola, alla quale spetta il compito di favorirne l'acquisizione e l'esercizio, dovrà pertanto offrire reali opportunità – nelle relazioni, nella pianificazione dei programmi e nella stessa governance scolastica – di vivere la democrazia e sperimentare la cittadinanza attiva (Tarozzi, 2015); una cittadinanza che non si declini come mera appartenenza, bensì come dialogo aperto che includa: appartenenza, collaborazione nazionale (all'interno di uno Stato pluralistico e democratico) e tensione planetaria (in primis etico-politica) (Cambi, 2001). Oggi più che mai la cittadinanza attiva va infatti pensata come plurale (ogni cittadino vive più cittadinanze – locale/nazionale/mondiale – e dialetticamente, ossia in maniera problematica e tensionale) e aperta (come progetto sociale-politico), così che a scuola si profila la necessità di portare avanti percorsi educativi alla competenza interculturale che sappiano orientare gli studenti attraverso esperienze e azioni significative ispirate al valore della libertà, delle dimensioni etiche della solidarietà, della cooperazione, e che abbiano ricadute positive tangibili sia sugli studenti sia sul personale in senso lato: accrescimento del livello di autostima, rafforzamento del senso di appartenenza, incentivazione dell'efficacia personale, potenziamento del pensiero critico e creativo nonché delle capacità comunicative in generale; aspetti, quest'ultimi, forieri non solo di successo scolastico, ma anche di maturazione personale e della collettività.

Bibliografia

- AFS (2012). *The impact of living abroad study*. New York: AFS.
- Alessandrini, G., & De Natale, M. L. (Eds.) (2015). *Il dibattito sulle competenze. Quale prospettiva pedagogica*. Lecce: Pensa MultiMedia Editore.
- Allport, G. W. (1954). *The nature of prejudice*. Cambridge: Addison-Wesley.
- Álvarez-Benjumea, A., & Winter, F. (2018). Normative Change and Culture of Hate: An Experiment in Online Environments. *European Sociological Review*, 34(3), 223–227. <https://doi.org/10.1093/esr/jcy005>.
- Andrich Miato, S. (2015). *Strategie di lettura metacognitiva. Attività per comprendere i testi in modo consapevole, riflessivo e cooperativo*. Trento: Erickson.
- Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). Intercultural competence: An overview. In D. K. Deardorff & L. A. Arasaratnam-Smith (Eds.), *Intercultural Competence in Higher Education. International approaches, assessment and application* (pp. 7-18). Abingdon: Routledge.
- Atias, C., & Le Moigne, J. L. (1984). *Edgar Morin. Science et conscience de la complexité*. Aix-en-Provence: Librairie de l'Université.
- Baiutti, M. (2017). *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*. Pisa: Edizioni ETS.
- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23(1), 93–104. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>.
- Barrett, M., Byram, M., Ipgrave, J., & Seurrat, A. (2013). *Images of others: An autobiography of intercultural encounters through visual media*. Strasbourg: Council of Europe.
- Batini, F. (2013). *Insegnare per competenze*. Torino: Loescher.
- Benadusi, M. (2017). *La scuola in pratica. Prospettive antropologiche sull'educazione*. Firenze: Editpress.
- Boccia Artieri, G. (Ed.) (2015). *Gli effetti sociali del web*. Milano: FrancoAngeli.
- Butera, F., Coppola, B., Fasulo, A., & Nunziata, E. (2002). *Organizzare le scuole nella società della conoscenza*. Roma: Carocci.
- Byram, M., Barrett, M., Ipgrave, J., Jackson, R., & Méndez García, M. C. (2009). *Autobiography of Intercultural Encounters*. Strasbourg: Council of Europe.
- Cambi, F. (2001). *Intercultura: fondamenti pedagogici*. Roma: Carrocci.
- Cambi, F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.
- Cambi, F., & Piscitelli, M. (2005). *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*. Roma: Armando.
- Capitini, A. (1967). *Educazione aperta. Vol. 1*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarci, M. (2013). *Le forme sociali dell'educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarci, M., & Macinai, E., (Eds.) (2015). *Le parole chiave della pedagogia interculturale. Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: Edizioni ETS.
- Castoldi, M. (2009). *Valutare le competenze*. Roma: Carocci.
- Chistolini, S. (2001). *Comparazione e sperimentazione in pedagogia*. Milano: FrancoAngeli.

- Cicatelli, S. (2011). *La scuola delle competenze*. Torino: Edizioni Il capitello.
- Clarís, S. (2015). *Valori in gioco. Riflessioni sulla dimensione etica della competenza interculturale*. Verona: QuiEdit.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: strategies for the heterogeneous classroom*. New York: Teachers College Press.
- Colombo, E., & Semi, G. (Eds.) (2007). *Multiculturalismo quotidiano. Le pratiche della differenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Comoglio, M. (1999). *Educare insegnando*. Roma: LAS.
- ECHR (2010). *European Convention on Human Rights*. Strasbourg: Council of Europe.
- Crespi, I. (2015). *Cultura/e nella società multiculturale: riflessioni sociologiche*. Macerata: Eum Edizioni Università di Macerata.
- Dal Lago, A. (2017). *Populismo digitale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Damiano, E. (2004). Didattica ed epistemologia. Indagine sui fondamenti di alcuni modelli di insegnamento. *Pedagogia e vita*, 4, 75–106.
- Deardorff, D. K., (Ed.) (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff, D. K., & Arasaratnam-Smith, L. A. (2017). *Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application*. Abingdon: Routledge.
- Demo, H. (2016). *Didattica aperta e inclusione. Principi, metodologie e strumenti per insegnanti della scuola primaria e secondaria*. Trento: Erickson.
- Donnelly, J. (2007). The relative universality of Human Rights. *Human Rights Quarterly*, 29(2), 281–306. <https://doi.org/10.1353/hrq.2007.0016>.
- Favaro, G., & Luatti, L., (Eds.) (2004). *L'intercultura dalla A alla Z*. Milano: FrancoAngeli.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F., & Portera, A., (Eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: Edizioni ETS.
- Freire, P. (1968). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. La pedagogia degli oppressi, EGA, Torino, 2002).
- Freire, P. (1973). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra (trad. it. L'educazione come pratica della libertà, Mondadori, Milano, 1973).
- Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação*. São Paulo: UNESP.
- Gardner, H. (2007). *Cinque chiavi per il futuro* (E. Dornetti, Trans.). Milano: Feltrinelli. (Original work published 1983).
- Giaccardi, C. (2005). *La comunicazione interculturale*. Bologna: il Mulino.
- Gibson, M. A., & Ogbu, J. U. (Eds.) (1991). *Minority Status and Schooling*. New York: Garland Publishing.
- Guillaumin, C. (2002). *Racism, Sexism, Power and Ideology*. London: Routledge.
- Hammer, M. R. (2004). *Assessment of the Impact of the AFS study abroad experience*. New York: AFS Intercultural Programs.
- Hansel, B. (2008). *AFS long term impact study: Report 1: 20 to 25 years after the exchange experience, AFS alumni are compared with their peers*. New York: AFS Intercultural Programs.

- Hersch, J. (2008). *I diritti umani da un punto di vista filosofico*. Milano: Bruno Mondadori.
- IDOS (2018). *Dossier statistico immigrazione 2018*. Roma: Edizioni IDOS.
- La Marca, A. (2003). La formazione del carattere in prospettiva interculturale. In G. Zaniello (Ed.), *La dimensione interculturale dell'insegnamento* (pp. 52-66). Palermo: Palumbo.
- Lamberti, S., Milani, M., & Olivieri N., (Eds.) (2016). *Cooperare per apprendere insieme. Una ricerca-azione per valorizzare la professionalità docente*. Verona: Edizioni universitarie Cortina.
- Malusà, G. (2017). Equità nei sistemi e nelle politiche educative: una difficile scelta di giustizia sociale. *Encyclopaideia*, 21(47), 86–123. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/6953>.
- Malusà, G. (2018). Il fallimento delle prescritte soluzioni: un approccio critico all'insuccesso scolastico dei minori di origine migrante in Italia. *Encyclopaideia*, 22(51), 45–63. <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/8460>.
- Milani, M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani, M. (2018). La competenza interculturale in ambito scolastico. Il ruolo dei contesti organizzativi. *MeTis. Mondi Educativi. Temi, immagini, suggestioni*, 8(2), 556–573. <https://doi.org/10.7346/MT00045>.
- Natoli, S. (1996). *Dizionario dei vizi e delle virtù*. Milano: Feltrinelli.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Roma: Ministero Pubblica Istruzione. Disponibile in: https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf [30 maggio 2019].
- MIUR (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma: Ministero Pubblica Istruzione. Disponibile in: http://www.siped.it/wp-content/uploads/2015/01/MIUR-Linee_guida_integrazione_alunni_stranieri-2014.pdf [30 maggio 2019].
- MIUR-Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura (2015). *Diversi da chi?.* Roma: Ministero Pubblica Istruzione. Disponibile in: http://www.istruzione.it/allegati/2015/cs090915_all2.docx [30 maggio 2019].
- Morin, E. (1984). Epistémologie de la complexité. In C. Atias, & J. L., Le Moigne (Eds.), *Edgar Morin. Science et conscience de la complexité* (pp. 29-44). Aix-en-Provence: Librairie de l'Université.
- Novara, D. (2017). *Non è colpa dei bambini*. Milano: Rizzoli.
- Novara, D. (2018). *Cambiare la scuola si può*. Milano: Rizzoli.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD.
- Ottolini, G., & Rivoltella, P. C. (2014). *Il tunnel e il kayak. Teoria e metodo della Peer-Media Education*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta, S. (2018). *Razzismi 2.0. Analisi socio-educativa dell'odio online*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Pellerey, M. (2004). *Le competenze individuali e il portfolio*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 751-783. <https://doi.org/10.1037/022-3514.90.5.751>.
- Pinto Minerva, F. (2002). *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Trento: Erickson.

- Portera, A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- 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., Böhm, W., & Secco, L., (Eds.) (2007). *Educabilità, educazione e pedagogia nella società complessa*. Torino: Utet.
- Portera, A., & Lamberti, S., (Eds.) (2013). *Educazione e Counselling interculturale nel mondo globale*. Verona: QuiEdit.
- Rey, M. (1980). Éducation interculturelle. In Unesco, *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entre les cultures. Unesco 1976-1980* (pp.125-140). Paris: Unesco.
- Rossi, B. (2010). *Lavoro e vita emotiva. La formazione affettiva nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Salmeri, S. (2015). *Educazione, cittadinanza e nuova paideia*. Pisa: Edizioni ETS.
- Salovey, P., & Grewal, D. (2005). The Science of Emotional Intelligence. *Current Directions in Psychological Science*, 6, 281–285. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2005.00381.x>.
- Santerini, M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Firenze: Mondadori Università.
- Scavi, M. (2002). *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Mondadori.
- Selmo, L. (2014). *Democrazia, impegno ed educazione. La metodologia del service-learning*. Milano: Unicopli.
- Sharan, S. (1990). *Cooperative Learning. Theory and Research*. Connecticut London: Praeger Westport.
- Slavin, R. E. (1983). *Cooperative Learning*. New York: Longmann.
- Sorzio, P., (Ed.) (2011). *Apprendimento e istituzioni educative: Storia, contesti, soggetti*. Roma: Carrocci.
- Spitzberg, B. H. (1989). Issues in the development of a theory of interpersonal competence in the intercultural context. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 241–268. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(89\)90012-6](https://doi.org/10.1016/0147-1767(89)90012-6).
- Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Dardorff (Ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks: Sage.
- Tarozzi, M. (2005). *Cittadinanza interculturale. Esperienza educativa come agire politico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Tarozzi, M. (2011). Dall'educazione interculturale alla social justice education. In P. Sorzio (Ed.), *Apprendimento e istituzioni educative: Storia, contesti, soggetti* (pp. 159-190). Roma: Carrocci.
- Tarozzi, M., (Ed.) (2015). *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi, M., & Torres, C. A. (2016). *Global Citizenship Education and the Crisis of Multiculturalism. Comparative Perspectives*. London-New York: Bloomsbury.
- Toschi, L. (2011). *La comunicazione generativa*. Milano: Apogeo.
- Tramma, S. (2009). *Pedagogia della comunità. Criticità e prospettive educative*. Milano: FrancoAngeli.

UNESCO (1980). *Introduction aux études interculturelles. Esquisse d'un projet pour l'éducation et la promotion de la communication entre les cultures. Unesco 1976-1980*. Paris: UNESCO.

UNESCO (2001). *Universal Declaration of Cultural Diversity*. Paris: UNESCO.

Ventura, M. (2012). Between intercultural and critical pedagogy: the subtle exclusion of immigrant students. *Intercultural Education*, 23(6), 555-565.

Ventura, M. (2015). Studenti stranieri e insuccesso scolastico nella scuola secondaria di secondo grado in Italia. In M. Tarozzi (Ed.), *Dall'intercultura alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*. Milano: FrancoAngeli.

Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, 6, 1024-1054. <https://doi.org/10.1080/01419870701599465>.

Willis, P. (2000). *The Ethnographic Imagination*. Cambridge: Polity.

Zaniello, G., (Ed.) (2003). *La dimensione interculturale dell'insegnamento*. Palermo: Palumbo.

Zoletto, D. (2012). *Pedagogia e studi culturali. La formazione tra critica postcoloniale e flussi culturali transnazionali*. Pisa: Edizioni ETS.