

Costruire competenze interculturali attraverso il Cooperative Learning: un percorso di ricerca-azione nella scuola secondaria di secondo grado

Building intercultural competence through Cooperative Learning: An action-research project in secondary schools

MARIALUISA DAMINI

La ricerca indaga il modo in cui gli insegnanti osservano, implementano ed esperiscono lo sviluppo di competenze interculturali negli studenti attraverso il *Cooperative Learning* all'interno di un percorso di ricerca-azione. Dopo aver rilevato, con un questionario e l'analisi di un incidente critico, l'atteggiamento degli studenti verso la diversità e averlo confrontato con ricerche precedenti, e dopo aver condiviso una definizione di "competenza interculturale", in base alla quale è stata elaborata una griglia osservativa, gli insegnanti hanno costruito unità di lavoro cooperative, in incontri mensili. Attraverso dei *focus group* è stato osservato e valutato lo sviluppo di competenze interculturali. I risultati provvisori mostrano un atteggiamento iniziale di chiusura verso la diversità, che solo in alcuni casi sta cambiando, lasciando spazio ad una conflittualità che gli insegnanti cercano di affrontare e gestire.

The research investigates how teachers observe, implement and experience the development of intercultural competence in their students through Cooperative Learning within an action-research project. At the beginning students' attitudes toward diversity have been assessed through a questionnaire and the analysis of a critical incident, a definition of intercultural competence has been shared and an observation grid has been produced. Teachers are planning cooperative lessons during monthly meetings. The progressive acquisition of intercultural competence is evaluated through focus groups. The interim results show an initial closed attitude toward diversity and an increase in the number of conflicts among pupils, that teachers are now trying to face and to manage.

Parole chiave: competenza interculturale, apprendimento cooperativo, group investigation, ricerca-azione, focus group, professionista riflessivo

Key words: intercultural competence, cooperative learning, group investigation, action-research, focus group, reflective practitioner

Introduzione: riflettere oggi sull'intercultura

In un contesto sempre più plurale, in cui la multiculturalità si presenta come una categoria dalle sfaccettature più diverse, “descrittiva, analitica, storica, sociologica” (Pizzi, 2006, p. 114), l'intercultura si configura oggi come una “mentalità” nuova, dialogica e aperta all'incontro, che si “destruttura” rispetto ai propri pregiudizi e che nasce attraverso lo “spazio” dell'incontro, in quell'*inter* che la caratterizza e la costituisce. Come sottolinea Demetrio (2002, 15) il prefisso *inter*

“segnala il riferimento ad un'azione o ad un sostantivo che, rispettivamente, indicano l'esistenza di un movimento (mettere insieme, connettere, creare legami) e, in ogni caso, di un cambiamento nei rapporti tra soggetti e parti; o di uno stato (stare insieme per comunicare, oppure, trovarsi nel mezzo)”.

Quello che viene sottolineato è quindi il dinamismo continuo che, in un'ottica interculturale, invita a leggere concetti come “identità” e “cultura” non più in maniera statica, bensì in continua evoluzione (Portera, 2006, p. 93; Santerini, 2006, p. 204). In questo senso la pedagogia interculturale, interrogando un presente caratterizzato dai cambiamenti rapidissimi a causa dei quali la diversità diventa una questione di primo piano nella vita quotidiana e nelle relazioni, e promovendo, d'altro canto, in particolare nella scuola, una disposizione alla problematizzazione e all'innovazione educativa (Gobbo, 2004, p. 38), rappresenta una vera rivoluzione copernicana (Portera, 2006, p. 93). Essa invita a leggere l'incontro con l'altro, che nasce “dal confronto e dallo scambio con altri soggetti, con altri valori, con altre rappresentazioni, con altre culture” (Susi, 1995, p. 30), come possibilità di arricchimento individuale e collettivo, in grado di far passare dall'esperienza del “dis-incontro”, ovvero dell'“incontro mancato” così come definito da Buber (Milan, 1994) a quella dell'“incontro”. L'educazione interculturale si configura, allora, oggi, come capacità di “stare nel dialogo” e come possibilità di costruire un'identità “mobile”, fondata sulla differenza (Genovese, 2006; Cambi, 2010), e in grado di riconoscerla e valorizzarla (Pinto Minerva, 2002), andando al di là di atteggiamenti di chiusura e di etnocentrismo (Sirna, 1997, p. 14), al fine di promuovere “nuovi cittadini responsabili”, capaci di valorizzare il processo di globalizzazione come autentica globalizzazione dei diritti umani (Macchietti, 2006, pp. 194-195), e in grado di dare un valore nuovo e “planetario” alla cittadinanza (Santerini, 1994; 2001; 2010). Tali potenzialità si configurano come una responsabilità per chi ha a che fare con i giovani e, in particolare, per gli insegnanti, peraltro spesso estremamente consapevoli che “molti dei nostri più preoccupanti e gravi problemi sociali potrebbero essere alleviati se sapessimo come educare i nostri giovani” (Postman, 1997, p. 7). È quindi necessario pensare a percorsi educativi che, fondandosi sulla relazione in quanto potenziale di sviluppo integrale della persona, sviluppino la responsabilità, la cura, la fiducia, l'interdipendenza positiva (Catarci, 2004; Perticari, 2008, p. 94; Lamberti, 2010), finalizzate allo sviluppo armonico del sé, inteso come soggetto attivo all'interno del proprio contesto e partecipe alla vita della propria comunità attraverso le relazioni che instaura. Tuttavia, come già notava Bertolini (1988), solo superando un atteggiamento puramente *interpretativo* della realtà e assumendone uno *trasformativo*, è possibile “entrare” nella realtà per operare delle scelte all'interno di essa. Riteniamo questo cambio di atteggiamento fondamentale dal punto di vista pedagogico. Il “pensare pedagogico”, così come definito da Milan (2007), richiede, infatti, un rinnovato e, per certi versi, inusitato impegno, in cui appare imprescindibile un “compito di intuizione” della realtà, che non va quindi solo “conosciuta”, ma anche “compresa” per passare dalla semplice osservazione dei fenomeni alla possibilità di *coglierli, capirli, problematizzarli*, guadagnando così (e invitando gli insegnanti a guadagnare)

“uno sguardo meno scontato sulla propria pratica educativa e una più concreta capacità di ascolto e intervento nei confronti di tutti gli allievi stranieri e non” (Zoletto, 2007, p. 11).

In questo modo, ciò che viene colto non è solo la dimensione metabellica in atto, ma il motivo per cui tali fenomeni avvengono. Questo atteggiamento ha guidato tutto il percorso di ricerca. Nell’ambito di questo progetto l’osservazione dello sviluppo di competenze interculturali, implementate attraverso l’utilizzo di una metodologia didattica a mediazione sociale quale il *Cooperative Learning*, ha portato gli insegnanti impegnati nel percorso di ricerca-azione ad una costante riflessione sulle modalità e gli esiti del proprio agire didattico ed educativo. Questa riflessività costante si propone come elemento importante nella costruzione di un progetto educativo che diventa pedagogico nel momento in cui, appunto, riflette su stesso e si fonda su alcune dimensioni fondamentali, quali l’*intenzionalità*, la *responsabilità*, la *reciprocità*, la *possibilità*, la *temporalità*, la *socialità*, la *sistemicità* e la *testimonianza* (Milan, 2002), che si radicano in un’etica “viva”, il cui fondamento sta nel rapporto essenza-esistenza espresso come “relazione” (Milan, 1994, p. 33; Santelli Beccegato, 2006, pp. 143-144).

1. La scuola di fronte alla diversità culturale

La ricerca – ancora in pieno svolgimento – si propone di indagare come gli insegnanti osservino, implementino ed esperiscano lo sviluppo di competenze interculturali nelle studentesse e negli studenti attraverso il *Cooperative Learning* all’interno di un percorso di ricerca-azione. La scelta del problema di ricerca è una questione estremamente rilevante come “motivo di sfondo” per tutta l’indagine. Esso, infatti, parte dall’osservazione di una crescente situazione di disagio da parte di un preciso gruppo di insegnanti di scuola secondaria di secondo grado di Verona e provincia referenti per l’educazione interculturale. A più riprese essi hanno infatti manifestato, raccogliendo anche la voce dei propri colleghi, la presenza di “atteggiamenti di chiusura” da parte dei loro studenti verso la diversità, in particolare culturale.

All’interno di questo gruppo di lavoro la domanda che gli insegnanti hanno esplicitato è stata la seguente: è possibile lavorare sull’accettazione e la valorizzazione della diversità a scuola, all’interno di percorsi curricolari che potremmo definire “ordinari”? L’educazione interculturale è, infatti, un problema complesso e pluridimensionale che in Italia soffre ancora di “povertà teorica” (Abdallah-Preteille, 1996; Tarozzi, 1998, 2011), pur essendo oggetto di ampie discussioni e riflessioni pedagogiche in tutta Europa (Alleman-Ghionda, 2009; Portera, 2003, 2008). In generale, si può affermare che i vari aspetti dell’educazione interculturale trovino come motivo unificante un approccio mirato a facilitare le relazioni a partire dal riconoscimento delle differenze, in modo da poter successivamente favorire la promozione del dialogo e dello scambio. Tuttavia, troppo spesso l’educazione interculturale è stata ridotta a momenti episodici e sporadici, al di fuori delle ore scolastiche (Tarozzi, 2011, p. 175) sebbene nel documento *La via italiana per l’educazione interculturale*, scritto dall’Osservatorio nazionale per l’integrazione degli alunni stranieri e per l’educazione interculturale e adottato nel 2007 dal Ministero della Pubblica Istruzione appaia ben chiaro che:

“adottare la prospettiva interculturale, la promozione del dialogo e del confronto tra culture, significa non limitarsi soltanto a organizzare strategie di integrazione degli

alunni immigrati o misure compensatorie di carattere speciale. Insegnare in una prospettiva interculturale vuol dire piuttosto assumere la diversità come *paradigma dell'identità stessa della scuola*, occasione privilegiata di apertura a tutte le differenze” (MPI, 2007, pp. 3-4).

2. Finalità, obiettivi e ipotesi della ricerca

Sulla base del quadro teorico di riferimento e delle ricerche precedenti, il fine della ricerca è quello di aiutare gli insegnanti a prendere maggiore coscienza della realtà in cui essi si trovano ad operare, aiutandoli a progettare, osservare e gestire processi interculturali all'interno del proprio “lavoro sul campo” in una logica di ricerca-azione. Nello stesso tempo, la ricerca si propone di indagare se, attraverso percorsi didattici strutturati con il *Cooperative Learning* (in particolare con l'approccio della *Group Investigation*), le alunne e gli alunni maturino, nella loro stessa percezione e nella percezione dei loro insegnanti, atteggiamenti di maggiore apertura verso la diversità.

L'ipotesi di partenza è, quindi, che metodologie didattiche cooperative sollecitino negli studenti maggiori capacità di disponibilità verso l'altro (intesa come capacità di ascolto, di cambiare opinione, di partecipazione attiva durante le attività), di ascolto reciproco, interazione costruttiva (aiutare l'altro, apprezzare l'apporto che ciascuno può dare al lavoro di gruppo) che gli insegnanti che partecipano alla ricerca-azione hanno stabilito essere le capacità costitutive delle competenze interculturali. È questa maggior apertura e disponibilità che dovrebbe in qualche modo influenzare un più generale atteggiamento degli studenti verso la diversità e renderlo quindi più “accogliente”.

3. I presupposti della ricerca

Passo previo per iniziare la ricerca è stato, quindi, cercare di capire se il problema che gli insegnanti esprimevano – e che avevano a più riprese espresso anche negli anni precedenti l'inizio del lavoro – poteva essere considerato un problema “isolato” oppure un sintomo di una problematica più generale. Nella costruzione del quadro di riferimento della ricerca, è stato pertanto necessario considerare le ricerche precedenti che hanno avuto come oggetto la percezione della diversità culturale da parte degli adolescenti italiani. Tra quelle analizzate, una in particolare ha costituito il punto di partenza più operativo dell'intero percorso, ovvero “L'altro/a fra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani”, promossa nel 2008 dalla Fondazione Intercultura, e realizzata in varie città italiane. Attraverso un questionario e dei successivi *focus group* di approfondimento essa aveva, infatti, indagato la percezione delle e degli adolescenti rispetto a situazioni ritenute “altre”. Tale punto di partenza è apparso – e appare – indispensabile per affinare processi e strumenti di apprendimento che possano favorire il cambiamento e modificare degli atteggiamenti in direzione di un'acuita sensibilità transculturale (Aquario et al., 2008, p. 13). La ricerca si è svolta in quattro diversi contesti regionali (Veneto, Emilia Romagna, Toscana e Puglia). Per quanto riguarda il contesto Veneto, essa è stata condotta a Padova e a Vicenza e ha coinvolto due licei scientifici e tre istituti professionali per un totale di 424 questionari compilati. Ci è sembrato, quindi, che – somministrando agli studenti degli insegnanti coinvolti nel percorso di ricerca-azione il medesimo questionario – fosse possibile e produttivo un confronto nei risultati, anche perché tale campione è risultato essere simile per età e tipologia di scuola alle classi coinvolte nel progetto.

Più in particolare, il questionario è stato predisposto, già nella ricerca precedente, sulla base di una griglia di domande che permettesse un confronto con i dati presentati a livello europeo nel rapporto Eurobarometro 2007. Le sezioni in cui è articolato il questionario sono pertanto le seguenti: la prima, di carattere più generale, chiede il genere, la classe, la scuola di appartenenza, la nazionalità dei genitori, se si è vissuto per più di tre mesi continuativi in un altro Paese, se si hanno o no amici e amiche di diversa nazionalità. Si chiede quindi di identificare come condizione di vantaggio o svantaggio l'appartenenza a determinati gruppi sociali. Viene quindi richiesto di individuare gli argomenti di conversazione più frequenti nel gruppo dei pari; poi di riflettere sull'importanza del look per farsi un'idea sugli altri e per farsi accettare dagli altri e infine di esprimere il proprio grado di accordo con alcune affermazioni relative ad atteggiamenti di apertura o chiusura verso la diversità, in particolare culturale. Si conclude con quattro domande aperte che invitano alla ricerca di una definizione di diversità, chiedendo di identificare e descrivere chi viene ritenuto diverso.

Contemporaneamente, un presupposto essenziale per avviare la ricerca è stata una riflessione approfondita sul concetto di “competenza interculturale”, condotta attraverso un'analisi dello stato dell'arte di come viene definito tale concetto in letteratura, in particolare nella letteratura anglosassone e statunitense in cui le ricerche sull'*intercultural competence* sono maggiormente diffuse. Ciò è servito a individuare un modello di riferimento che potesse guidare il percorso di ricerca con gli insegnanti. Questa esplorazione ha inoltre permesso di ricostruire una sorta di “cornice di senso” più squisitamente pedagogica della “competenza interculturale”. Ma poiché è sembrato importante partire dal “sentire comune” rispetto a tale tematica – punto di partenza essenziale per giungere ad una definizione condivisa – attraverso una prospettiva di tipo *bottom-up*, è stato preso in considerazione ciò che gli insegnanti intendono per “competenza interculturale” ed è stato messo in relazione con quanto emerso dall'analisi della letteratura di riferimento.

In terzo luogo, si è operata una riflessione sul *Cooperative Learning* – in particolare sull'approccio della *Group Investigation* – come metodologia didattica efficace per promuovere e sviluppare competenze di tipo interculturale.

4. Il quadro teorico di riferimento

Il concetto di “competenza interculturale” è certamente molto utilizzato nei testi e contesti educativi odierni. Eppure di questo concetto manca una definizione univoca. Lo scopo della prima parte del lavoro è stata, dunque, quella di cercare di fare chiarezza costruendo una sorta di “percorso” che aiutasse a “tenere insieme” le diverse interpretazioni di uno stesso concetto. Riflettere sulla “competenza interculturale” significa, infatti, in primo luogo problematizzare tanto il sostantivo “competenza” quanto l'aggettivo “interculturale”.

Non è certo qui possibile proporre una disamina adeguata di questi termini. Ci limiteremo pertanto a considerare solo alcuni aspetti, consapevoli della necessità di ulteriori problematizzazioni e approfondimenti. Innanzitutto, il concetto di competenza racchiude in sé una forte complessità di elementi tra loro interrelati. Essa infatti è un'operazione intellettuale che mette in gioco un'attività del soggetto (Rey, 2003, p. 66) e che avviene all'interno di un contesto, che è per sua natura sociale. Ma la competenza ha in sé anche un potere “generativo”. È vero infatti che il contesto è fondamentale per far nascere ed evolvere una competenza, ma ogni situazione che ogni individuo affronta nel corso della vita è di per sé nuova. Il concetto di *adattamento* (Oates, 2003), pertanto, e non quello di *transfer* (che presuppone

rebbe il “trasferimento” da di una capacità o di una competenza da una situazione “vecchia” ad una “nuova”), prevale nel momento in cui viene messa al centro la nozione di adattamento delle capacità o delle competenze esistenti per soddisfare le richieste dei nuovi contesti.

La competenza può essere intesa quindi anche come “capacità personale ad adattarsi in modo nuovo e non stereotipato a situazioni inedite” (Rey, 2003, p. 23). Ciò che conta è, quindi, non solo padroneggiare delle procedure, ma anche mobilitarle per fronteggiare un problema originale.

Per quanto riguarda l’aggettivo “interculturale”, tanto il suffisso *inter* quanto l’aggettivo *culturale* rimandano a concetti che richiamano da un lato il senso e il valore della *relazione* e della *relazionalità*; dall’altro un modo di intendere la *cultura* che viene intesa come “spazio narrativo negoziato” (Mantovani, 2008), ovvero come socialmente costruita.

Per quanto riguarda il primo aspetto (l’*inter*), l’idea di relazionalità richiama ad una corrente filosofica e di pensiero che, muovendo in particolare dall’Esistenzialismo, approda alla filosofia dialogica di Buber, alla riflessione di Lévinas, al personalismo di Mounier, al decostruzionismo di Derrida. Pur consapevoli delle importanti differenze tra questi Autori, è stato importante seguire, attraverso la loro riflessione, una sorta di *fil rouge* nella necessità di cogliere nella presenza dell’altro, e in particolare nella relazione con l’altro, non un aspetto marginale, ma la “costitutività” del nostro essere.

Per quanto riguarda l’idea di *cultura*, è necessario sottolineare che, grazie al contributo della psicologia sociale, è stata abbandonata – almeno sul piano “teorico” – una concezione “reificata” della cultura, per cui, ad esempio, una popolazione si identifica necessariamente con il proprio territorio o con una sorta di patrimonio comune e coerente in cui tutti gli appartenenti di quella stessa cultura possono riconoscersi. Se “reifichiamo” la cultura, infatti, “reifichiamo” anche l’identità. Per costruire competenze realmente *interculturali* e non *multiculturali* è necessaria, invece, una lettura in cui i confini vengono visti come permeabili (Hermans, 2001). Crediamo che solo questa visione del mondo possa concorrere a costruire spazi di incontro. Nessuno ha una sola identità, ma è la compresenza di più identità che invita a costruire linguaggi comuni. Questo assunto è fondamentale per sostenere la possibilità ermeneutica delle relazioni interculturali.

Tra i diversi modelli con cui si è cercato nel corso degli ultimi anni di definire la competenza interculturale (Ruben, 1976; Bennett, Bennett, 1993; Byram, 1997; Olson, Kroeger, 2001; Banks, 2006; Lázár, Huber-Kriegler, Lussier, Matei, Peck, 2007; Glaser, Guilherme, Mendes Garcia, Mughan, 2007; Deardorff, 2006; 2009), la scelta è stata quella di adottare come riferimento il modello dinamico proposto da Deardorff (2009). Nella propria teorizzazione Deardorff definisce la competenza interculturale come l’abilità, basata su personali conoscenze, capacità, atteggiamenti, di comunicare in maniera efficace e appropriata in situazioni interculturali. Più nel dettaglio, il modello da lei proposto si pone come dinamico: il punto di partenza per sviluppare competenza interculturale sta in alcuni atteggiamenti che appaiono ineludibili e che fanno riferimento al rispetto, all’apertura e alla curiosità (*attitudes of openness, respect and curiosity*). Essi influenzano l’autoconsapevolezza culturale e la conoscenza di altre culture (*knowledge*) e, insieme, le abilità (*skills*) di stare all’interno di altre cornici culturali di riferimento. Sono quindi tali conoscenze e abilità che portano a degli effetti interiori (*internal outcomes*), identificabili in una maggior flessibilità, capacità di adattamento, empatia (*flexibility, adaptability, empathy*), i quali conducono a degli effetti esteriori (*external outcomes*), visibili nelle interazioni interculturali appropriate ed efficaci (*appropriate and effective*). Tali interazioni portano ad una ulteriore modifica degli atteggiamenti, in un processo dinamico virtualmente inesauribile. I punti salienti del modello di Deardorff appaiono, dunque, i seguenti: innanzitutto la competenza interculturale non è uno stato fisso,

ma è processo dinamico continuo che implica diverse dimensioni mentre si sviluppa e si arricchisce. Inoltre, nel suo sviluppo, c'è una continua riflessione sulle proprie prospettive e sulla propria struttura di riferimento che può essere cambiata o anche solo relativizzata.

Come nota inoltre Deardorff (2009), un punto su cui tutti gli studiosi di quest'ambito si trovano d'accordo è che per sviluppare competenza interculturale è necessario imparare a vedere il mondo, anche il proprio, da altri punti di vista. In questi termini, la competenza interculturale non riguarda solo il "saperci fare" con la diversità e in particolare con l'immigrazione, ma fa riferimento anche al modo in cui guardiamo noi stessi, ovvero il modo in cui viviamo e guardiamo il mondo. Questo significa imparare a "pensare se stessi" mentre si osservano contemporaneamente l'"altro" e sé. Per esplorare "mondi possibili" (Sclavi, 2000) è quindi necessaria una costante pratica autoriflessiva che, attraverso l'ascolto attivo e un decentramento rispetto allo "sguardo degli altri" (Augé, 2008), richiami, da un lato, la possibilità di farsi permeare dall'alterità e, dall'altro, di pensare ogni individualità in possibile divenire.

Insieme a questo modello, è stato preso in considerazione anche il modello evolutivo proposto da Bennett (1993), il quale sottolinea come lo sviluppo di competenze interculturali possa essere riassunto in un modello di maggiore o minore sensibilità interculturale corrispondente a sei fasi, che corrispondono a sei *step* successivi: rifiuto, difesa, minimizzazione (stadi etnocentrici); accettazione, adattamento, integrazione (stadi etnorelativi). Mentre il modello di Deardorff ha costituito una sorta di "sfondo integratore" per definire con gli insegnanti la competenza interculturale, il modello di Bennett ha aiutato a leggere i "cambiamenti" degli studenti durante il percorso di ricerca.

Possiamo quindi concludere che la competenza interculturale è la capacità di stare nell'*inter* e nella diversità, dando ad essa un valore, accettando di essere cambiati da essa. Questo aiuta altresì a recuperare una dimensione meno ingenua del conflitto, sia intra-, sia interpersonale (Benasayag, Del Rey, 2008). In questo modo la riflessione interculturale viene ad assumere una visione più ampia e di più largo respiro, non limitandosi a processi di etichettamento di orientamenti culturali, ma essendo in grado di fare i conti con processi complessi di interazione e quindi potendo provocare pratiche di apprendimento trasformativo negli stessi soggetti coinvolti nel confronto interculturale (Mantovani, 1998; Surian, 2010).

Ci è sembrato importante, a questo punto, riflettere sul *Cooperative Learning* come metodologia di lavoro adeguata all'interno di una riflessione interculturale. Attraverso il *Cooperative Learning* è infatti possibile "dare spazio al dialogo e alla negoziazione come elementi costitutivi di un'attività didattica che abbia lo scopo di focalizzare l'attenzione degli studenti sullo scambio narrativo orientato alla comprensione e al rispetto reciproco" (Aquario et al., 2008, p. 274). Il *Cooperative Learning* si offre come un approccio duttile, cioè ricco di risorse e potenzialità, che è in grado di fornire risposte originali, efficaci e attuali a problematiche complesse che investono il mondo della scuola. Lavorando in piccoli gruppi e cooperando per raggiungere uno scopo comune con individui di varia abilità, estrazione sociale e culturale, gli studenti imparano a conoscere meglio se stessi e a maturare sentimenti di apertura verso chi ha abilità diverse.

Il *Cooperative Learning*, nelle sue diverse strategie d'intervento, non viene visto solo come una modalità per ovviare alle difficoltà di gestione di una classe – o di un qualsiasi gruppo di apprendimento – eterogenea, ma mette l'accento sul fatto che l'eterogeneità stessa diventa una risorsa. Quello che è in gioco è, quindi, la possibilità di vedere i percorsi di *Cooperative Learning* non solo come particolarmente capaci di realizzare forme di attenzione e rispetto (Batelaan, 1998), ma anche come buona pratica culturale, civile, oltre che prevalentemente scolastica (Gobbo, 2010), e realmente inter-culturale, se riconosciamo nella dimensione "tra" il fondamento pedagogico dell'intercultura (Milan, 2002) e nella dimensione della relazione interpersonale una delle "direzioni intenzionali originarie" (Bertolini, 1988). In collega-

mento a ciò, ed entrando più nello specifico della diversità culturale, è stato considerato il fatto che numerose ricerche sperimentali (condotte in particolare negli Stati Uniti e in Israele: meta-analisi di Johnson, Johnson, Maruyama, 1983; Johnson, Johnson, 1989; e altre ricerche, tra cui: Weigel, Wiser, Cook, 1995; Sharan, 1980; Slavin, 1990, 1995) vedono il *Cooperative Learning* come metodologia di lavoro efficace per superare pregiudizi di tipo etnico. Ora, all'interno dei vari approcci del *Cooperative Learning*, si è scelto di approfondire anche con gli insegnanti – dopo una disamina più generale dei principi del metodo cooperativo – l'approccio della *Group Investigation* (Sharan, Sharan, 1992).

La *Group Investigation* prende le mosse da una molteplicità di approcci differenti, a partire da Thelen (ricerche sui gruppi orientati al compito in diversi ambiti sociali), da Piaget e Sigel (scuola costruttivista della psicologia cognitiva), da psicologi come Richard DeCharms ed Edward Deci, che hanno sviluppato e studiato la teoria della motivazione intrinseca, ma anche da Dewey per il quale ogni processo di apprendimento deve necessariamente includere una serie di eventi intellettuali, emotivi e morali e *dovrebbe* avvenire in un contesto in cui gli studenti hanno scambi cooperativi con i propri compagni all'interno di una scuola in cui struttura e attività incarnano i principi della società democratica (Sharan, Sharan, 1992, p. 32). La *Group Investigation* integra, quindi, l'interazione e la comunicazione in classe con il processo di studio dei contenuti scolastici. Più gli studenti lavorano in gruppi, contenuti nel numero dei partecipanti in modo da far sì che ognuno possa partecipare a un compito chiaramente progettato e sufficientemente "interessante" perché ciascuno possa sentirsi coinvolto, più è possibile che si verifichi cooperazione e la conseguente interazione interculturale. Fondamentale per l'insegnante è, allora, creare le condizioni perché tutti possano attivamente partecipare.

5. La ricerca

Partecipanti

I soggetti della presente ricerca sono diciotto insegnanti di scuola secondaria di secondo grado di Verona e provincia di diverso ambito disciplinare. Gli insegnanti si sono autoselezionati dopo la presentazione del progetto di ricerca, avvenuta nel marzo 2010 in un incontro di insegnanti referenti per l'educazione interculturale di Verona e provincia, e hanno quindi aderito spontaneamente al progetto di ricerca-azione. Gli alunni coinvolti nel progetto sono stati nel primo anno di lavoro (2010-2011) 175 (144 maschi e 31 femmine) e appartengono, come poc'anzi accennato, a otto classi di cinque istituti diversi. Le classi che partecipano al progetto sono così distribuite: una classe di liceo linguistico (scientifico ex sperimentazione Brocca), due classi di istituto tecnico industriale, cinque classi di un istituto professionale per l'agricoltura. Le stesse classi continueranno il lavoro anche per l'anno scolastico successivo (2011-2012).

La ricerca-azione come strategia di ricerca

Sin da subito, la strategia più adeguata per questo tipo di ricerca è apparsa essere la ricerca-azione, in quanto "efficace strumento di potenziamento didattico" (Kemmis, McTaggart, 1982 in Travaglini, 2002, p. 179). Se partiamo, infatti, dalla necessità – riconosciuta tanto dai docenti quanto dagli alunni – di una riflessione su un modo di "fare scuola" che tenga conto delle diversità, stimolando la cooperazione nell'apprendimento, possiamo dire che

“il discente è teso ad apprendere per scoperta quanto più il docente è intenzionato o messo nella condizione di entrare nel vivo dell’esperienza didattica, scendendo dalla cattedra allo scopo di interagire costruttivamente con la dimensione vitale (e non ideale) della classe e dei suoi singoli componenti” (Travaglini, 2002, p. 180).

Ma, all’interno di questa ricerca, il cuore della questione non sta solo in una riflessione sul “potenziamento didattico” dell’agire educativo degli insegnanti partecipanti, che essi legono come fondamentale secondo quanto emerso in maniera evidente nei *focus group* condotti nel primo anno di ricerca. Come sottolineato da Losito (Losito, Pozzo, 2005, p. 30),

“la ricerca-azione è un’indagine riflessiva condotta dall’insegnante ricercatore in prima persona nel proprio contesto, a partire da una situazione problematica, con lo scopo di migliorare la comprensione della situazione in cui opera e la qualità dell’azione attraverso un coinvolgimento di tutti gli attori, mediante un controllo sistematico dei processi. I dati esaminati da una pluralità dei punti di vista in un contesto di condivisione ne costituiscono la principale forma di validazione” (corsivi dell’Autore).

Ed è appunto la *pluralità dei punti di vista* – quello di chi ha condotto la ricerca e quello degli insegnanti partecipanti, a cui si aggiunge anche il punto di vista delle ragazze e dei ragazzi consultati nei *focus group* alla fine di ogni anno di lavoro – rispetto allo sviluppo di competenze interculturali a costituire la ricchezza della ricerca-azione e della riflessione su tale ricerca-azione. Lo sviluppo di competenze interculturali negli alunni viene, infatti, ricostruito attraverso le voci degli insegnanti che, all’interno di uno spazio narrativo negoziato, danno voce al cambiamento e si vedono essi stessi cambiare. Attraverso un percorso formativo e riflessivo sin da subito co-costruito con gli insegnanti ciò che si è teso e si tende a costruire è una “comunità di ricerca” fondata da “professionisti riflessivi” (Schön, 2006).

Pare essenziale, inoltre, soffermarsi su un altro elemento: nel lavoro di ricerca non viene proposto solamente di osservare che cosa accade agli alunni quando si utilizza il *Cooperative Learning*. Il gruppo degli insegnanti in cui avviene la ricerca-azione lavora utilizzando modalità cooperative. In questo modo il *Cooperative Learning* diventa anche una strategia per ripensare la scuola come *Knowledge Building Community* (Scardamalia, Bereiter, 1993 in Cacciamani, 2008, p. 134). In questo modo, gli insegnanti possono riscoprire dimensioni nuove avendo l’occasione di ripensarsi non più come “risolutori di problemi strumentali” e di emergenza, ma come artefici creativi e “riflessivi” del proprio agire (Schön, 1993; 2006; Mortari, 2005; 2009) e delle proprie scelte. Tutto ciò viene realizzato nei contesti di pratica quotidiana, che vengono quindi visti come “campi di esperienza problematica” che possono essere esplorati, indagati, trasformati (Engeström, 2009). *Essere* in ricerca significa, infatti, scegliere consapevolmente di “tenere insieme il conoscere e l’agire” (Trombetta, Rosiello, 2000, p. 9) e, soprattutto, di accettare di entrare in una dimensione “problematica” dell’esistenza. Il richiamo a Dewey e alla riflessione sull’insegnante-ricercatore appare ineludibile. Questo richiamo alla necessità dell’interiorizzazione ci spinge ad entrare nell’affascinante campo della *riflessione*, tema, come abbiamo visto, caro a Schön (Schön, 1983, p. 68 in: Losito, Pozzo, 2000, p. 31), che sottolinea la differenza tra *reflection-in-action* (riflessione durante l’azione) e *reflection-on-action* (riflessione sull’azione e quindi dopo l’azione), distinzione arricchita dal contributo di Killian e Todnem (1991, pp. 14-16), che, allargando il campo d’indagine di Schön, parlano di una *reflection-for-action*, ovvero di una riflessione che si ponga come guida per l’agire successivo.

La sfida di questo lavoro è stata di porre la riflessione come guida. Ma, in particolare, sin dall’inizio, si è scommesso sul fatto che è proprio la condivisione dei saperi che contribuisce

a costruire competenza, perché mentre impariamo saperi sperimentiamo l'agire di tali saperi. È il passaggio dall'*autobiographical reflection* (riflessione individuale sulle proprie storie, credenze, valori e su come questi possono influenzare le nostre azioni) alla *collaborative reflection* (riflessione condivisa con altri con lo scopo di integrare la propria comprensione con quella degli altri) e quindi alla *communal reflection* (riflessione allargata e condivisa con altri per cambiare un contesto sociale) (Stevenson, 1995, pp. 197-209).

Per questo si è deciso di utilizzare la tecnica del *focus group*, come principale strumento di rilevazione di come gli insegnanti hanno percepito lo sviluppo di competenze interculturali, passando dall'*internally directed reflection* all'*externally directed reflection*, fondamentale per costruire soluzioni il più possibile condivise a situazioni problematiche (Hendricks, 1996, p. 26).

La prima fase della ricerca

Facendo riferimento a Lewin, la ricerca-azione può essere definita come una “spirale di provvedimenti” (Trombetta, Rosiello, 2000, p. 85), che si compongono di tre elementi essenziali: pianificazione, esecuzione, inchiesta sui risultati dell'azione. Quest'ultima porta, a sua volta, al quarto elemento fondamentale per “riavviare il processo”, ovvero la ri-pianificazione sulla base dei risultati. I passaggi della ricerca riprendono quindi queste fasi. Dopo aver costituito il gruppo di lavoro nel primo anno di lavoro con gli insegnanti si sono seguiti i seguenti passaggi:

PIANIFICAZIONE:

Per prima cosa è stato rilevato l'atteggiamento “in partenza” degli studenti rispetto la diversità attraverso il questionario già utilizzato nella ricerca precedente “L'altro/a tra noi” e attraverso la riflessione scritta su un incidente critico¹. Contemporaneamente, il gruppo di insegnanti ha proceduto a dare una definizione di “competenza interculturale”, allo scopo di riempire di significato una nozione che per gli insegnanti risulta essere ambigua². La definizione che gli insegnanti hanno condiviso è stata la seguente: “la competenza interculturale indica la capacità di interagire in modo efficace con soggetti culturalmente (non solo dal punto di vista etnico) diversi”. Essi hanno quindi confrontato questa definizione condivisa con il modello Deardorff e hanno trovato in esso delle corrispondenze. Saper interagire in maniera efficace con gli altri comporta, infatti, quegli aspetti che abbiamo sopra menzionato. In particolare, facendo riferimento alle implicazioni pedagogiche del modello di Bennett (Surian, Miltenburg, 2002), essi hanno individuato alcune dimensioni che concorrono a sviluppare competenza interculturale e che sono, come già visto in precedenza, la capacità di ascolto, di interazione (visibile anche nell'accettare di cambiare opinione e di accogliere il punto di vista dell'altro), di ascolto reciproco, interazione costruttiva (aiutare l'altro, apprezzare l'apporto che ciascuno può dare al lavoro di gruppo). Con questi indicatori è stata costruita una “griglia osservativa” che gli insegnanti hanno utilizzato in classe – seppure con ovvie difficoltà – e che hanno riportato durante i *focus group*. Una griglia auto-osservativa è

- 1 La riflessione sull'incidente critico, in particolare sulla modalità migliore per costruirli e quindi analizzarli, è ancora in via di elaborazione. È stato per ora utilizzato un incidente critico che non è emerso da una discussione con gli insegnanti e con gli alunni, ma il lavoro presuppone che negli insegnanti e negli alunni si sviluppi un'attitudine a identificare e a riconoscere le “situazioni problematiche”.
- 2 Ricerche precedenti (Tarozzi, 2006) confermano la difficoltà da parte degli insegnanti di attribuire e di condividere un significato rispetto al concetto di “interculturalità”.

stata costruita anche per gli studenti per aiutarli a riflettere sul proprio atteggiamento verso la diversità.

All'interno di incontri di formazione mensili gli insegnanti hanno quindi acquisito le nozioni di base del *Cooperative Learning* e iniziato a progettare delle unità di lavoro cooperative esplicitando i punti chiave del metodo.

AZIONE:

Gli insegnanti hanno messo in pratica le lezioni “cooperative”, accordandosi su un numero minimo di interventi da realizzare in corso d'anno. Tali unità di lavoro cooperative sono state in alcuni casi condivise in una piattaforma *moodle* realizzata per tale scopo.

INCHIESTA SUI RISULTATI DELL'AZIONE:

Ad ogni incontro mensile è stato riservato uno spazio per discutere le difficoltà di attuazione del lavoro. Per quanto riguarda la riflessione sullo sviluppo di competenze interculturali ci sono stati due *focus group* con tutto il gruppo degli insegnanti nel primo anno di lavoro e otto con gli alunni (uno per classe, con un gruppo di studenti autoselezionati) sempre alla fine del primo anno di lavoro.

Nei *focus group* degli insegnanti si è utilizzata una “scaletta”, consegnata all'inizio dell'incontro, in cui si chiedeva di individuare – attraverso il racconto di fatti e situazioni – i punti di forza e di debolezza del metodo. Gli insegnanti sono stati invitati ad identificare e a condividere che cosa stava cambiando nei loro alunni sempre facendo riferimento ad eventi specifici. Anche agli alunni è stato chiesto di rievocare fatti e situazioni in cui avevano percepito di essere “cambiati” rispetto alle capacità di ascolto, di accettazione delle differenze, di valorizzazione della diversità. È quindi stato con loro messa in relazione questa “percezione del cambiamento” con le attività cooperative.

RI-PIANIFICAZIONE SULLA BASE DEI RISULTATI:

I risultati del primo anno di lavoro hanno confermato una certa convinzione degli insegnanti nell'uso del *Cooperative Learning*, come metodologia sicuramente efficace dal punto di vista didattico. Contemporaneamente, come già accennato, essi percepiscono in loro una sensibilità maggiore rispetto a ciò che avviene nella classe. Dal punto di vista dello sviluppo di competenze interculturali essi notano dei cambiamenti in alcuni alunni, ma, in generale, sottolineano una maggior conflittualità, ancora però da approfondire, e che essi sentono di essere poco preparati a gestire. Sarà, pertanto, necessario trovare degli strumenti – educativi e didattici – per far fronte a ciò. Nel corso del secondo anno di lavoro verrà approfondito l'approccio della *Group Investigation* con gli alunni e prima ancora attraverso una “ricerca di gruppo” in cui gli insegnanti del gruppo di ricerca saranno in prima linea coinvolti negli incontri formativi.

Strumenti e procedure per la raccolta dei dati

La presente ricerca si presenta come prevalentemente qualitativa. Tutti i *focus group* realizzati con gli insegnanti e con gli studenti sono stati audio-registrati e sono in via di analisi utilizzando il software ATLAS-Ti. Esso, infatti, permette di operare sia un'analisi tematica verticale dei documenti ottenuti per individuare temi comuni ed aspetti simili, sia un'analisi tematica orizzontale per individuare le diverse forme in cui si presenta uno stesso tema nel corpus analizzato (Vardanega, 2008). Per gli stessi motivi, anche le risposte alle domande aperte relative al questionario e agli incidenti critici vengono analizzate con lo stesso software. Le sezioni

quantitative del questionario verranno invece analizzate con il software SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*).

6. Risultati provvisori

Come già esplicitato, i risultati raccolti sono ancora provvisori. Le analisi dei *focus group* e dei dati del questionario sono in via di elaborazione. Una prima pre-analisi dei dati (per ora solo qualitativa) conferma un forte atteggiamento di chiusura nei confronti della diversità, in particolare culturale, più evidente negli istituti professionali, meno evidente nell'istituto tecnico, ancora meno evidente nel liceo linguistico (un risultato simile si era evidenziato anche nella ricerca di Aquario e colleghi). Per più della metà degli studenti la diversità è collegata all'essere stranieri e questo è considerato uno svantaggio per la maggior parte di essi. Solo in alcuni casi essi ammettono che la diversità culturale possa essere considerata una ricchezza. Questo atteggiamento è peraltro confermato da una prima pre-analisi sugli incidenti critici, in cui la maggior parte degli studenti mostra atteggiamenti di "rifiuto" o "difesa" (Bennett, 1993).

Una prima pre-analisi di quanto emerso nei *focus group* con gli insegnanti rileva che gli alunni sono stati, nel corso del primo anno di lavoro, progressivamente sempre più disponibili alla cooperazione. Tuttavia, gli stessi insegnanti dichiarano – nella maggioranza dei casi – di non aver visto dei sensibili cambiamenti nella capacità di ascolto reciproco, di interazione costruttiva, di fattiva collaborazione. Essi hanno notato in alcuni casi l'emergere di nuove conflittualità e hanno manifestato il bisogno di cercare insieme "strumenti nuovi" per poterle gestire. Dal canto loro, gli studenti hanno evidenziato che, per valorizzare davvero la diversità reciproca, il gruppo dovrebbe avere un "obiettivo comune" e nel contempo "cognitivamente interessante" perché scelto da loro, che li stimolasse così a cooperare fattivamente. Questo aspetto pare estremamente significativo, soprattutto se lo si mette in relazione con quanto viene enunciato in letteratura rispetto alla *Group Investigation*, come strategia per promuovere e valorizzare la diversità anche culturale (Amir et al., 1978; Sharan, 1980; Sharan, 1998; Sharan, 2010).

7. Limiti della presente ricerca e prospettive future

Molti dei limiti della presentazione di questo lavoro di ricerca sono dovuti al fatto che esso è ancora *in fieri* ed alcune parti sono ancora da riconsiderare con attenzione. Un altro punto critico è rappresentato dalla difficoltà di generalizzare i risultati ottenuti, che è, però, una caratteristica della ricerca-azione. Paradossalmente, è tale criticità che può rappresentare una prospettiva futura di questo lavoro. L'implementazione di pratiche di ricerca-azione nelle scuole – in particolare quando coinvolgono "reti" di scuole e danno, quindi, la possibilità a chi lavora nella scuola di progettare insieme, di scambiare materiali e risorse, di condividere idee, fatiche e successi – è importantissima per chi lavora nella scuola e sperimenta spesso solitudine e insicurezza rispetto alle proprie "mappe di riferimento", spesso non più valide per contesti in continuo cambiamento. Nello stesso tempo, attraverso tali percorsi, si potrebbe avviare una riflessione su come i comportamenti degli insegnanti – che si esplicano attraverso le pratiche educative – possano cambiare proprio grazie all'implementazione di modalità di lavoro cooperative "direttamente" sperimentate (Surian, 2010) e in che modo ciò possa essere realmente trasformativo (Engeström, in Illeris 2009). Certamente, come si diceva po-

c'anzi, da parte degli insegnanti l'urgenza di lavorare insieme e di costruire "pratiche condivise" è sempre più sentita. Con questo lavoro si sta provando a fare un piccolo passo nella consapevolezza che in un mondo sempre più plurale diventa essenziale la scelta di un modello che implementi l'attenzione all'altro e la valorizzazione di ogni forma di diversità.

Riferimenti bibliografici

- Abdallah-Pretceille M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle. Exploration interculturelle et science sociale*. Paris: Anthropos.
- Amir Y., Sharan Sh., Bizman A., Rivner M., Ben-Ari R. (1978). Attitude change in desegregated Israeli High Schools. *Journal of Educational Psychology*, 70 (2), 129-136.
- Aquario D., Castelnuovo A., Fornasari A., Painsi A., Spotti M. C., Surian A., Zamparelli S. (2008). *L'altro/a tra noi. La percezione dei confini da parte delle e degli adolescenti italiani*. ColleVal d'Elsa: Biblioteca della Fondazione
- Alleman-Ghionda C. (2009). From intercultural education to the inclusion of diversity. Theories and policies in Europe. In J. A. Banks (Ed.) (2009), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (pp. 134-145). New York-London: Routledge.
- Augé M. (2008). *Où est passé l'avenir?* Paris: Éditions du Panama (trad. it. *Che fine ha fatto il futuro? Dai non luoghi al non tempo*, Eléuthera, Milano, 2009).
- Batelaan P. (Ed.) (1998). *Towards an equitable classroom. Cooperative learning in intercultural education in Europe*. Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE).
- Beccagato Santelli L. (2006). Riconoscimento e rispetto. Principi portanti dell'educazione interculturale. In: A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 143-154). Milano: Guerini & Associati.
- Benasayag M., Del Rey A. (2007). *Éloge du conflit*. Paris: La Découverte (trad. it. *Elogio del conflitto*, Feltrinelli, Milano, 2008).
- Bennet M., Bennett J. (1993). Towards ethnorelativism. In R.M. Paige, *Education for the intercultural experience*. Yarmouth (ME): Intercultural.
- Bereiter C., Scardamalia M. (1993). *Surpassing ourselves. An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chigago: Open Court.
- Bertolini P. (1998). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Byram M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clavedon: Multilingual Matters.
- Cacciamani S. (2008). *Imparare cooperando. Dal Cooperative Learning alle comunità di ricerca*. Roma: Carocci.
- Cambi F. (2010). L'interculturalità e l'idea di "confine". *Appunti pedagogici. Pedagogika*, XIV, 1, 10-17.
- Catarci M. (2004). *All'incrocio dei saperi. Una didattica per una società multiculturale*. Roma: Anicia.
- Deardorff D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, (3), 241-266.
- Deardorff D. K. (2009). *The sage handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Demetrio D., Favaro G. (2002). *Didattica interculturale. Nuovi sguardi, competenze, percorsi*. Milano: Franco Angeli.
- Engeström Y. (2009). Expansive learning: toward an activity-theoretical reconceptualization. In K. Illeris (Ed.). *Contemporary theories of learning. Learning theorists...in their own words* (pp. 53-73). London: Routledge.
- Genovese A. (2006). Dalla crescita multiculturale alla scelta interculturale. In I. Bolognesi, A. Di Rienzo, S. Lorenzini, A. Pileri, *Di cultura in culture* (pp. 15-20). FrancoAngeli: Milano.
- Glaser E., Guilherme M., Mendes Garcia M., Mughan T. (2007). *Intercultural competence for professional mobility*. European Centre for Modern Languages.
- Gobbo F. (2004). Dal multiculturalismo americano all'interculturalità. Il contributo del Consiglio d'Europa. In G. Favaro, L. Luatti, *L'interculturalità dalla A alla Z* (pp. 38-49). Milano: Franco Angeli.
- Gobbo F. (2010). *Il Cooperative learning nelle società multiculturali. Una prospettiva critica*. Milano: Unicopli.
- Hendricks C. (1996). *Improving schools through action research. A comprehensive guide for educators*. Pearson.
- Hermans H. J. M. (2001). Affective processes in a multivoiced self. In H. A. Bosma, E. S. Kunnen (Eds.), *Identity and emotion. Development through self-organization. Studies in emotion and social interaction* (pp. 120-150). New York: Cambridge University Press.

- Johnson D.W., Johnson R., Maruyama G. (1983). Interdependence and interpersonal attraction among heterogeneous and homogeneous individuals. A theoretical formulation and a meta-analysis of the research. *Review of Educational Research*, 53, 5-54.
- Johnson D.W., Johnson R. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research*. Edina (MN): Interaction Book Company.
- Kemmis S., McTaggart R. (1982). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Killion J. P., Todnem G. R. (1991). A process for building personal theory. *Educational Leadership*, 48, 14-16.
- Lamberti S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale*. Trento: Erickson.
- Lázár I., Huber-Kriegler M., Lussier D., Matei G.S., Peck C. (2007). *Developing and assessing intercultural communicative competence. A guide for language teachers and teacher educators*. European Centre for Modern Languages. Estratto da: http://archive.ecml.at/mtp2/publications/B1_ICCinTE_E_internet.pdf
- Losito B., Pozzo G. (2005). *La ricerca azione. Una strategia per il cambiamento della scuola*. Milano: Carocci Faber.
- Macchiotti S.S. (2006). L'educazione interculturale come educazione permanente nella società globale. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 193-202). Milano: Guerini & Associati.
- Mantovani G. (1998). *L'elefante invisibile. Tra negazione e affermazione delle diversità. Scontri e incontri multiculturali*. Firenze: Giunti.
- Mantovani G. (2008). *Intercultura e mediazione. Teorie ed esperienze*. Roma: Carocci.
- Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Milan G. (2002). *La dimensione 'tra', fondamento pedagogico dell'interculturalità*, Padova: Cleup.
- Miltenburg A., Surian A. (2002). *Apprendimento e competenze interculturali*. Bologna: Emi.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2009). *Ricerca e riflettere: la formazione del docente professionista* Roma: Carocci.
- MPI – Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*. Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale. Estratto da: archivio.pubblica.istruzione.it/news/2007/allegati/pubblicazione_intercultura.pdf
- Noffke S.E., Stevenson R.B. (1995). *Educational action research: becoming practically critical*. New York: Teachers College Press.
- Oates T. (2003). Key skills/key competencies. Avoiding the pitfalls of current initiatives. In D.S. Rychen L.H. Salganik & McLaughlin (Eds.), *Selected Contributions to the 2nd DeSeCo Symposium*. Neuchâtel, Switzerland: Swiss Federal Statistical Office.
- Kroeger K., Olson C. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5, 116-137.
- Perticari P. (2008). *La scuola che non c'è. Riflessioni per un insegnamento aperto, inclusivo e universalista*. Roma: Armando.
- Pinto Minerva F. (2002). *L'Intercultura*. Rona-Bari: Laterza.
- Pizzi F. (2006). *Educare al bene comune. Linee di pedagogia interculturale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Portera A. (Ed.) (2003). *Pedagogia interculturale in Italia e in Europa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Portera A. (2006). Educazione interculturale in Italia e in Europa: aspetti epistemologici e semantici. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 89-100). Milano: Guerini & Associati.
- Portera A. (2008). Intercultural education in Europe. Epistemological and semantic aspects. *Intercultural Education*, 19, 6, pp. 481-91.
- Rey B. (1996). *Les compétences transversales en question*. Paris: ESF (trad. it., *Ripensare le competenze trasversali*. Franco Angeli, Milano, 2003).
- Ruben B.D. (1976). Assessing communication competency for intercultural adaptation. *Group & Organization Management*, 1, 334-354.
- Santerini M. (1994). *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*. Brescia: La Scuola.
- Santerini M. (2001). *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*. Roma: Carocci.
- Santerini M. (2006). Educazione e conflitti culturali nella società globale. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 203-214). Milano: Guerini & Associati.
- Santerini M. (2010). *La scuola della cittadinanza*. Roma-Bari: Laterza.
- Schön D.A. (1983). *The reflective practitioner*. London: Temple Smith (trad. it., *Il professionista riflessivo*, Dedalo, Bari, 1993).
- Schön D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco: Jossey-Bas (trad. it. *Formare il professionista riflessivo. Per una nuova prospettiva della formazione e dell'apprendimento nelle professioni*, Franco Angeli, Milano, 2006).
- Sclavi M. (2000). *Arte di ascoltare e mondi possibili. Come si esce dalle cornici di cui siamo parte*. Milano: Mondadori.
- Sharan S. (1980). Cooperative learning in small groups. Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50 (2). 241-271.

- Sharan Y., Sharan S. (1992). *Expanding cooperative learning through group investigation*. New York: Teachers College Columbia University (trad. it. *Gli alunni fanno ricerca*, Erickson, Trento, 1998).
- Sirna Terranova C. (1997). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini.
- Slavin R. E. (1991). *Synthesis of research on cooperative learning*. Educational Leadership, 48, 71-82.
- Slavin R. E. (1995). Cooperative learning and intergroup relations. In J. Banks, C. M. Banks (Eds.), *Handbook of research on multicultural education* (pp. 628-634). New York: Macmillan.
- Suriani A. (2010). Lavorare con la diversità culturale a scuola. In F. Batini (Ed.), *Insegnanti e nuovi problemi della scuola* (pp. 53-62). Massa: Transeuropa.
- Susi F. (1995). L'educazione interculturale fra teoria e prassi. In F. Susi (Ed.), *L'interculturalità possibile l'inserimento scolastico degli stranieri*. Roma: Anicia.
- Postman N. (1995). *The end of education. Redefining the value of school*. New York: Random House (trad. it. *La fine dell'educazione*, Armando, Roma, 1997).
- Tarozzi M. (1998). *La mediazione educativa. Mediatori culturali tra eguaglianza e differenza*. Bologna: CLUEB.
- Tarozzi M. (2011). Dall'educazione interculturale alla social justice education. In P. Sorzio (Ed.), *Apprendimento e istituzioni educative. Storia, contesti, soggetti* (pp. 159-187). Roma: Carocci.
- Travaglini M. (2002) *La ricerca in campo educativo*. Roma: Carocci.
- Trombetta C., Rosiello L. (2000). *La ricerca-azione: il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*. Trento: Erickson.
- Vardanega A. (2008). *L'analisi dei dati qualitativi con Atlas.it. Fare ricerca sociale con i dati testuali*. Roma: Aracne.
- Weigel R. H., Wisner P. L., Cook S. W. (1975). Impact of cooperative learning experiences on cross-ethnic relations and attitudes. *Journal of Social Issues*, 31, 219-245.
- Zoletto D. (2007). *Straniero in classe. Una pedagogia dell'ospitalità*. Milano: Raffaello Cortina.

