

## Towards intercultural pedagogy at school: between need and reality

### Per una pedagogia interculturale a scuola: tra bisogno e realtà

Alessandra Anna Maiorano

Università Milano Bicocca / Dipartimento di Scienze Umane per la formazione "Riccardo Massa"

OPEN ACCESS

Double blind peer review

**Citation:** Maiorano, A.A. (2024). Towards intercultural pedagogy at school: between need and reality. *Italian Journal of Educational Research*, 33, 58-72.  
<https://doi.org/10.7346/sird-022024-p58>

**Corresponding Author:** Alessandra Anna Maiorano  
Email: [alessandra.anna.maiorano@gmail.com](mailto:alessandra.anna.maiorano@gmail.com)

**Copyright:** © 2024 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa Multimedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. IJEDR is the official journal of Italian Society of Educational Research ([www.sird.it](http://www.sird.it)).

**Received:** July 08, 2024  
**Accepted:** November 25, 2024  
**Published:** December 20, 2024

**Pensa MultiMedia / ISSN 2038-9744**  
<https://doi.org/10.7346/sird-022024-p58>

#### Abstract

The rethinking of the Italian school from an intercultural perspective should go through profound attention to the student's opinions. It is fundamental to consider the opinions of students regarding their own experience of school, understand if the school succeeds in promoting an anti-racist idea, and if it can involve them in activities that stimulate the comprehension of others' points of view, as well as the development of their critical thinking. This contribution aims to reflect on these issues starting from some data emerging from my doctoral research project, a mixed methods correlational and qualitative study on the intercultural sensitivity of high school students in Italy (n:138). The study has tried to explore and measure the intercultural sensitivity of students, according to Bennett's model (DMIS), and the correlations with the identified variables. In this contribution, some results of the analysis of the students' opinions collected by using the new Intercultural Sensitivity Questionnaire for Italian Schools (ISQIS) and guided discussions group held with 4 out of the 7 classes (n:88) will be presented.

Finally, the article proposes a reflection arising from group discussions where a need for exchange and dialogue with people from different cultural backgrounds emerged, a need that seems to be in contrast to the current widespread phenomenon of school segregation and the "white flight" phenomenon.

**Keywords:** Intercultural Pedagogy, Intercultural Sensitivity, Inequality, Educational Research.

#### Riassunto

Il ripensamento della scuola italiana in prospettiva interculturale non può non passare da un'attenzione profonda agli studenti e alle studentesse che la animano e la trasformano. Risulta fondamentale raccogliere e considerare le loro opinioni rispetto all'esperienza personale di scuola, alla percezione che la scuola riesca o meno a promuovere un'idea antirazzista, che sia in grado di coinvolgerli in attività che li stimolino a comprendere il punto di vista di altri, una scuola che si impegni nello sviluppo dello spirito critico, alla base di atteggiamenti e pensieri etnorelativi. Il presente contributo vuole riflettere su queste questioni a partire da alcuni dati emersi dalla mia ricerca di dottorato, uno studio Mixed Methods correlazionale e qualitativo, sulla sensibilità interculturale di un campione di studenti e studentesse frequentanti la scuola secondaria di secondo grado della Lombardia (n:138). Lo studio ha esplorato e misurato la sensibilità interculturale di studenti e studentesse secondo il modello di Bennett (DMIS) di studenti e studentesse e le correlazioni con le variabili indipendenti individuate. In questo contributo saranno presentati alcuni risultati dell'analisi delle opinioni degli studenti raccolte tramite il nuovo questionario di sensibilità interculturale per le scuole italiane (ISQIS) e dalle discussioni guidate in gruppo svolte con 4 classi sulle 7 partecipanti (n:88).

In ultimo, l'articolo propone una riflessione scaturita dalle discussioni in gruppo dove è emerso un bisogno di scambio e dialogo con persone con diverse origini culturali, bisogno che sembra in contrapposizione con il diffuso fenomeno attuale della segregazione scolastica e del white flight.

**Parole chiave:** Pedagogia Interculturale, Sensibilità Interculturale, Diseguaglianze, Ricerca In Educazione.

## 1. Per una pedagogia interculturale a scuola

La pedagogia e le sue strategie educative dovrebbero essere intrinsecamente interculturali (Portera, 2020) trasversali ai saperi e alle discipline e rivolta a tutte e a tutti (Fiorucci, 2018). Si tratta di un assunto di base sull'importanza imprescindibile di intendere un approccio interculturale a scuola come capillare, integrato e integrante in tutte le discipline, da applicare certamente anche in assenza di studenti dal *background* migratorio in classe.

La pedagogia intrinsecamente interculturale è un obiettivo fondamentale soprattutto nella società contemporanea multiculturale (Fiorucci et al., 2017) in cui emerge lampante l'interdipendenza tra i suoi diversi componenti (Catarci & Macinai, 2015), interdipendenza che la stessa pandemia da COVID-19 ha mostrato ancora più chiaramente. La pedagogia interculturale abbraccia il concetto di cultura e di identità come dinamiche, in continua trasformazione (Macinai, 2020). Per una chiarificazione preliminare sul concetto di cultura possiamo richiamare la definizione dell'antropologo Burnett Tylor: "la cultura, o civiltà intesa nel suo ampio senso etnografico, è quell'insieme complesso che include la conoscenza, le credenze, l'arte, la morale, il diritto, il costume e qualsiasi altra capacità e abitudine acquisita dall'uomo quale membro di una società" (Tylor, 1971, p. 1 in Catarci & Macinai, 2015, p. 8).

La cultura, quindi, non deve essere intesa come qualcosa di cristallizzato, statico, ma in continua evoluzione formata da dei processi dinamici (Catarci & Macinai, 2015). Si parla di società multiculturali in accezione descrittiva rispetto a società in cui vi è la compresenza di più culture diverse (Catarci & Macinai, 2015), mentre si parla di intercultura quando, superando concetti quali universalismo e relativismo, l'attenzione è posta sull'inter-dialogo tra persone diverse (Nigris, 2015). L'intervento educativo dovrà quindi essere all'insegna dell'incontro, dello scambio (Portera, 2020), assumendo la diversità come paradigma, identità stessa della scuola (MIUR, 2007, pp. 8-9) riconoscendola e valorizzandola. L'importanza di un approccio interculturale nelle scuole è questione ormai nota anche in Italia, paese di immigrazione a partire dalla metà degli anni 80 (Granata, 2017), attivandosi ben presto con direttive e provvedimenti scolastici a supporto di un cambiamento radicale necessario. Si è partiti dal 1990 con la circolare ministeriale n.205 nella scuola dell'obbligo per gli alunni stranieri, seguita poi da numerose linee guida e indicazioni nazionali, tra cui si ricorda a titolo di esempio: la via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli allievi stranieri prodotta dall'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007), le raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'Intercultura (MIUR, 2014), o la strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale (Tavolo di lavoro interministeriale, Provincia Autonoma di Trento, 2018) e il più recente orientamenti interculturali, idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne da contesti migratori (MIUR, 2022). Con la citata strategia italiana del 2018 l'Italia fa propria la definizione dell'UNESCO *global citizen education*, ribadendo tra le altre indicazioni come gli interventi di educazione alla cittadinanza globale sono trasversali a tutte le discipline, trasversalità insita nella definizione stessa, la quale tratteggia la cittadinanza globale quale senso di appartenenza ad una umanità condivisa, che induce le persone ad attivare il cambiamento delle strutture sociali culturali politiche ed economiche che le influenzano (UNESCO, 2014).

Il lavoro nazionale si affianca e rafforza il fondamentale lavoro dell'Europa ma prima ancora, mondiale. Non è possibile non citare le interconnessioni con testi di riferimento a livello internazionale, non solo per quanto riguarda la pedagogia interculturale, tra cui la ben nota Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo (1948) e la Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia (1989). Il Consiglio d'Europa, inoltre, da anni si impegna per la diffusione di una pedagogia interculturale. Tra i suoi interventi si ricorda il fondamentale il libro bianco sul dialogo interculturale (Consiglio d'Europa, 2008), ma tanti altri sono i programmi europei che incoraggiano l'intercultura, come Erasmus+, Horizon, Europa creativa (APEI, 2020).

Tra le direttive, orientamenti e lavori internazionali a sostegno dell'impegno della competenza globale e delle competenze interculturali, un ruolo chiave è tutt'oggi assunto dalla nota Agenda2030 con i 17 obiettivi di sviluppo sostenibile (SDGs), redatta nel 2015 dall'assemblea generale delle nazioni unite (ONU, 2015). Dei 17 obiettivi comuni a tutti i paesi firmatari dell'Agenda2030, il quarto riguarda l'istruzione di qualità. Gli SDG hanno una stretta relazione con la competenza globale dove per acquisire i primi, bisogna raggiungere la seconda (Torres, 2023).

Il campo della pedagogia interculturale e della promozione di una scuola più equa inclusiva oltre che

di qualità, rimane quanto mai prioritario e attuale, trovando però una differenza frequente tra le consapevolezze teoriche e ciò che di fatto avviene nelle scuole. Sappiamo come l'applicazione delle direttive spesso non avvenga e come talvolta anche l'approccio interculturale sia solo apparente, composto da azioni occasionali, una pedagogia definita emergenziale ma non di fatto (Portera, 2020). Spesso purtroppo ancora oggi assistiamo ad una scuola che si rivela non utile alla vita (Ferrero, 2022). Si tratta di una scuola che, se adottasse effettivamente una pedagogia intrinsecamente interculturale capace di sviluppare un pensiero decentrato in grado di rendere consapevoli rispetto alle dinamiche di dominio strutturali e alle asimmetrie nell'accesso a possibilità e risorse, fino a smuovere azioni concrete per il cambiamento sociale, sarebbe sì utile alla vita di tutti e di ciascuno (Burgio, 2015). La pedagogia interculturale rivela in quest'ottica il suo impegno sociale e politico "di favorire l'atteggiamento e il rafforzamento dei diritti fondamentali per ciascuno, attraverso risorse educative rivolte alla costruzione del dialogo e della lotta contro il pregiudizio" (Macinai, 2020, p. 12).

Un esempio emblematico dell'evitamento di una pedagogia intrinsecamente interculturale nella scuola è l'osservazione su come in Italia, ma in generale potremmo dire in Europa, è avvenuto un processo di rimozione del passato coloniale (Burgio, 2015; Curcio & Mellino, 2012). Inoltre, la consapevolezza mancata degli italiani sul passato coloniale è mantenuta dal fatto che in Italia i migranti non arrivano per la maggioranza dalle ex colonie rendendo meno evidente il legame tra migrazioni e colonialismo storico (Ponzanesi et al. 2014). La condizione italiana è post-coloniale: "tanto per il fatto che il nostro panorama urbano continua a comprendere (senza scandalo di nessuno) monumenti e nomi di strade che ricordano «vittorie» ed «eroi» del nostro passato coloniale, quanto per il fatto che continuiamo a stabilire con migranti e post migranti una relazione che ricorda da vicino – perché di fatto la prosegue senza soluzione di continuità – quella coloniale storica, fatta di sfruttamento, razzismo e negazione dei diritti" (Burgio, 2015, p. 108).

Lo scenario educativo è quantomeno complesso. Da una parte abbiamo direttive, indicazioni e ordinamenti, oltre al sapere degli esperti che sottolineano l'importanza di adottare un approccio interculturale a scuola e sviluppare competenze e consapevolezze degli studenti, dall'altra abbiamo una situazione in Italia di crescente disegualianza, come mostrato ad esempio dal recente primo rapporto Cariplo sulle disegualianze (Fondazione Cariplo, 2023), oltre a una diffusa difficoltà all'adozione capillare della pedagogia interculturale a scuola. Una forma di disegualianza su cui mi soffermerò in particolare in questo contributo è quella della segregazione scolastica e il fenomeno del *white flight* (Pacchi & Ranci, 2017). Seguendo l'osservatorio nazionale per la coesione sociale (Ranci & OCIS, 2019) con segregazione scolastica si intende:

"un fenomeno di forte concentrazione etnica e sociale della popolazione scolastica che è determinato non solo dalla forte concentrazione della popolazione svantaggiata in alcune aree della città, ma anche dalle scelte scolastiche delle famiglie" (Ranci & OCIS, 2019, p.19).

Questo è particolarmente evidente nella città di Milano dove l'iscrizione dei figli a scuola segue criteri molteplici, non essendo legata esclusivamente alla vicinanza fisica dell'istituto. Il *white flight*, invece, strettamente collegato alla segregazione scolastica, corrisponde al fenomeno per il quale le persone dalla pelle bianca si spostano da una certa area per non avere contatti con persone non bianche che si stanno muovendo in quella stessa zona (Cambridge Dictionary).

A partire da queste consapevolezze e, oltrepassando quelle che sono quindi direttive, ordinamenti e indicazioni nazionali e internazionali, qual è la situazione nelle scuole? Cosa pensano gli studenti e le studentesse, coloro che la scuola la fanno e la vivono ogni giorno, rispetto all'applicazione nelle classi di una pedagogia realmente interculturale?

La pedagogia interculturale si riduce all'applicazione di sporadici progetti o è diffuso un approccio trasversale e l'obiettivo di sviluppare un pensiero critico negli studenti?

Per rispondere a simili domande è necessario richiamare il contributo degli studenti, ascoltare la loro voce, valorizzandone le opinioni, obiettivi racchiusi all'interno di un approccio di ricerca di *student voice* di tipo consultivo, adottato quindi non nella sua versione radicale più conosciuta (Grion & Cook-Sather, 2013) includente azioni di cambiamento a partire dalle opinioni dei singoli, ma che si concentra sul dialogo, sulla consultazione e la valorizzazione del pensiero di studenti e studentesse (Flutter, 2007).

## 2. Lo studio

I dati e le riflessioni che seguiranno sono una piccola parte di una ricerca più ampia, uno studio *Mixed Methods* correlazionale e qualitativo volto ad esplorare e misurare la sensibilità interculturale degli studenti e delle studentesse oltre alle correlazioni con alcune variabili selezionate a partire dallo studio della letteratura. La ricerca ha inoltre cercato di aumentare la consapevolezza degli studenti sull'importanza della sensibilità interculturale comprendendo le loro opinioni su di essa, di informare il dibattito scientifico nazionale e internazionale con nuovi risultati, oltre che includere nello studio il punto di vista di esperti in campo educativo che vivono e lavorano in Senegal.

In riferimento all'obiettivo della misurazione, non avendo trovato in letteratura uno strumento quantitativo per la sensibilità interculturale secondo il modello teorico di Milton Bennett (1986, 2016, 2017), accessibile gratuitamente e adatto al contesto delle scuole secondarie di secondo grado italiane, in questo studio ho progettato, sperimentato e validato, in tre delle sue sei dimensioni, un nuovo strumento di misurazione della sensibilità interculturale: *l'Intercultural Sensitivity Questionnaire for Italian Schools* (Maiorano, 2023, 2024). Il questionario ISQIS non è oggetto di questo contributo, ma basti sapere che contiene domande per l'esplorazione delle variabili di interesse della ricerca oltreché la nuova scala che ha voluto misurare gli stadi del continuum di sensibilità interculturale teorizzato da Bennett (1998, 2004, 2009, 2013, 2017) formato da prospettive etnocentriche (con gli stadi della negazione, difesa e minimizzazione) fino a posizionamenti sempre più etnorelativi (con gli stadi dell'accettazione, adattamento e integrazione).

Testata con pre-test e *debriefing* la scala, dopo essere stata perfezionata tramite un processo di revisione di professionisti ricercatori (n:3) in campo psicologico ed educativo, è stata completata da 138 studentesse e studenti tra i 17 e i 20 anni. Inoltre, 7 insegnanti hanno compilato un altro questionario, costruito a partire dalla sezione contesto dei quaderni dell'integrazione (Favaro & Luatti, 2004), anch'esso testato con pre-test, ma contenente solo alcune informazioni sul contesto classe e sugli strumenti riferiti alla pedagogia interculturale attuati nelle scuole. Per la prima parte quantitativa dello studio con gli studenti si è scelto un campionamento di tipo sequenziale (Amaturo & Punziano, 2016) ragionato (Lucisano & Salerni, 2002, Barbaranelli, 2007; Viganò, 2002; De Lillo et al., 2011) mentre la parte qualitativa ha avuto un campionamento di convenienza. La scelta di un campionamento non probabilistico ragionato è stata motivata da molteplici punti quali: il carattere esplorativo della ricerca senza la pretesa di generalizzare i risultati; la necessità di selezionare alcune classi con specifiche caratteristiche di interesse per lo studio; i tempi di ricerca e le risorse nonché la forza lavoro limitata che non avrebbero permesso un'espansione maggiore del campione avendo presentato ogni questionario di persona nelle classi coinvolte.

Per la seconda parte qualitativa tramite discussione in gruppo invece, si sono selezionate le classi disponibili a partecipare includendone 4 su 7. Anche la parte aggiuntiva dello studio con le interviste alle persone risorsa che vivono e lavorano in Senegal è stata di tipo ragionato, andando a individuare e richiedere la disponibilità a esperti e lavoratori in posizioni di rilievo in campo educativo. Il campione in analisi finale ha quindi coinvolto:

138 studentesse e studenti di sette classi dell'area della città Metropolitana di Milano tramite la compilazione del nuovo questionario per la misurazione della sensibilità interculturale (ISQIS) di cui 88 è stato coinvolto nelle discussioni guidate in gruppo; 7 insegnanti, uno per ogni classe partecipante coinvolti nella compilazione un questionario e, in una fase successiva di ricerca, il disegno ha integrato un approfondimento qualitativo sul tema della sensibilità interculturale di 4 esperti che vivono e lavorano in Senegal. Dei 138 studenti e studentesse partecipanti l'età era compresa tra i 17 e i 20 anni distribuiti in 4 tipologie differenti (istituto professionale, sperimentale quadriennale; liceo scienze umane; liceo artistico).

Il genere dei partecipanti ha visto una prevalenza femminile nettamente superiore a quella maschile (107 contro 26) e causalmente, all'interno del campione in analisi, la quasi totalità di studenti aveva nazionalità di origine italiana (131 su 140) e solo otto persone di nazionalità non italiana.

L'affondo qualitativo con gli studenti è stata una parte importante non solo per apportare dati di maggior profondità allo studio, attraverso l'esplorazione delle opinioni degli alunni, ma anche in ottica educativa per la costruzione di dialoghi proficui, nella consapevolezza del dialogo come accrescimento reciproco anche attraverso il confronto di opinioni diverse (Freire, 1970/2007). Confronto avvenuto sul tema della sensibilità interculturale, su come migliorarla e su ciò che può limitarla.

In questo contributo l'attenzione non sarà sulla presentazione del nuovo strumento di misurazione

ISQIS, degli stadi che riesce attualmente a misurare, o sui livelli di sensibilità interculturale rilevati e le correlazioni emerse ma sulla voce degli studenti riguardo alla propria scuola, sul vissuto rispetto al crescere o meno in un contesto scolastico che riesca ad applicare una pedagogia di tipo interculturale, attenta alla valorizzazione costante delle differenze a allo sviluppo del decentramento (Cohen-Emerique, 2017) come alla diffusione del pensiero critico, fino allo sviluppo di uno sguardo decentrato non eurocentrico (Samir, 1989). L'articolo vuole valorizzare le opinioni degli studenti, rispecchiando così una prospettiva di prima traiettoria della student voice, definizione proposta da Grion e Dettori (2015), attenta alla consultazione degli studenti e delle studentesse (Flutter, 2007; Grion & Dettori, 2015), pur senza la revisione dei ruoli o la messa in atto di azioni trasformative all'interno del processo di ricerca (Grion & CookSather, 2013). L'intenzione è stata quella di esplorare le opinioni e riflessioni degli studenti, farle emergere e stimolare discussioni, portando poi in risalto il pensiero degli studenti, diffondendolo. Pur non trattandosi quindi di una *student voice* propriamente trasformativa del processo di ricerca, una qualche trasformazione a livello delle consapevolezze è avvenuta, oltre alla valorizzazione delle opinioni degli studenti per una loro proficua considerazione in prospettive future.

La sensibilità interculturale del Modello Dinamico di Sensibilità Interculturale, scelta come riferimento per la sua rilevanza, per la possibilità di essere misurata e per aderenza pedagogica, poggia su una visione costruttivista della realtà dove il soggetto è parte attiva nel dare significato alla propria esperienza (Mortari & Ghirotto, 2019). La concezione stadiale della sensibilità interculturale non è un'etichetta ma un orientamento, rappresenta un posizionamento dell'individuo e la sua identificazione può essere un punto di partenza importante da cui partire per migliorarne le competenze (Bennett, 2015).

Tra gli obiettivi dello studio, ho voluto esplorare le opinioni degli studenti rispetto ad alcuni punti, importanti ma non esaustivi, che possono tradursi nell'attenzione della scuola verso il decentramento culturale e un approccio di pedagogia interculturale trasversale pregante. Da una parte, ho cercato di ottenere una panoramica, attraverso la voce degli studenti, della messa in atto di alcune indicazioni di una pedagogia che voglia essere interculturale. Da l'altra parte, la più importante, di far riflettere i partecipanti criticamente sulla situazione quotidianamente sperimentata al fine di suscitare interesse e una presa di consapevolezza. Ho cercato infine di aprire un dialogo, portando l'attenzione sulle importanti tematiche proprie della pedagogia intrinsecamente interculturale, interrogandosi su ciò che è stato fatto e su ciò che si può fare ancora meglio al fine di un miglioramento continuo. In particolare, si presenteranno le risposte ad alcune domande provenienti dal questionario ISQIS riguardanti:

- la partecipazione a progetti con precisi fini interculturali;
- la frequenza nella presentazione in classe di argomenti didattici da più punti di vista culturali (sguardo etnorelativo);
- la percezione rispetto alla diffusione di un'educazione definita "antirazzista";
- l'incoraggiamento degli insegnanti allo sviluppo del pensiero critico.

### 3. La promozione della prospettiva interculturale a scuola: le opinioni di studentesse e studenti

#### 3.1 Partecipare a progetti interculturali

Un primo e semplice indicatore di un'attenzione interculturale dell'istituto scolastico può essere quello, senza in alcun modo potersi limitare ad esso, di proporre agli studenti progetti con specifici obiettivi interculturali. Sappiamo come, questo tipo di progetti, non debbano essere in nessun modo l'unico elemento nelle scuole per una pedagogia che possa essere realmente interculturale. Questi però possono rappresentare un indicatore di un'attenzione, un pensiero almeno progettuale verso l'intercultura che, sommato ad altri elementi, può farci comprendere l'approccio della scuola. Alla domanda se avessero partecipato ad un progetto interculturale negli ultimi tre anni, il 43 % delle studentesse e degli studenti risponde mai, il 51% raramente, mentre solo 8 persone (il 6%) dichiarano che sia avvenuto spesso.

### 3.2 Considerare il punto di vista delle altre culture

Ulteriore indicatore importante per una pedagogia che sia realmente improntata all'intercultura, è l'integrazione quotidiana nella didattica, delle diverse discipline, di più prospettive culturali uscendo da una logica eurocentrica o etnocentrica del sapere. La domanda posta nello specifico agli studenti è stata: negli ultimi tre anni, sei stato coinvolto/a dalla scuola in attività che ti hanno consentito di capire punti di vista di altre culture?

Come si può vedere dal grafico seguente (Fig. 1), questo accade nelle classi secondo il 58% dei rispondenti solo raramente, non accade mai per il 19%, accade spesso solo per il 16% e sempre per il 4%.

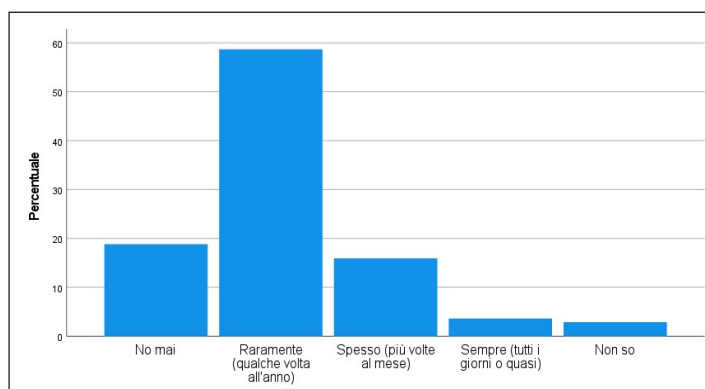


Fig.1: Negli ultimi tre anni, sei stato coinvolto/a dalla scuola in attività che ti hanno consentito di capire punti di vista di altre culture?

Due domande successive sono state poste nel questionario con la stessa finalità della precedente andando comprendere se vi fosse e in che frequenza, l'abitudine a porsi nelle prospettive dell'altro e a studiare gli accadimenti da più punti di vista. In particolare, è stato chiesto se, quando si fa didattica in classe, le materie fossero presentate da diverse prospettive e punti di vista e se, negli ultimi tre anni, gli studenti fossero stati coinvolti dalla scuola in attività che gli hanno consentito di capire punti di vista di altre culture attraverso l'uso dell'espressione artistica.

Sappiamo come ogni occasione sia utile per presentare il programma citando quantomeno più punti di vista e visioni sugli accadimenti, promuovendo quel curriculum interculturale tanto sostenuto nei documenti ufficiali e nelle indicazioni pedagogiche. Dai risultati della prima domanda qui sopra presentata, il 43% dei rispondenti pensano che questo accada raramente (qualche volta all'anno), seguito dal 30% che pensa non accada mai, il 21 % risponde spesso (più volte al mese), mentre solo il 4% pensa accada sempre. Le risposte sono quindi coerenti con quelle della domanda precedente.

### 3.3 La promozione di un'idea antirazzista

La domanda seguente del questionario ISQIS ha chiesto a studenti e studentesse se, secondo loro, la scuola promuovere un'idea antirazzista. L'aerogramma seguente (Fig. 2) mostra risultati migliori rispetto alle domande precedenti, ottenendo risposte totalmente negative per solo il 6% dei rispondenti; raramente per 21%, spesso per ben 45% e sempre secondo il 17% dei partecipanti.

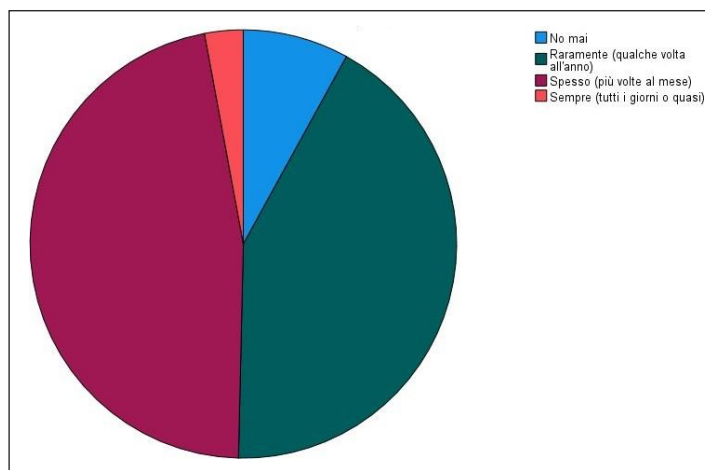


Fig.2: Secondo te, la scuola promuove un'idea antirazzista?

### 3.4 La sollecitazione del pensiero critico e strategie didattiche attive

Ultima domanda di questa carrellata tematica è stata posta per l'accertamento della presenza di stimoli al pensiero critico degli studenti. Senza la pretesa di un'esaustività in questo argomento, non certo rilevabile pienamente attraverso una domanda di questionario, l'obiettivo anche in questo caso era quello di sollecitare riflessioni, oltre ad avere un indicatore di un'abitudine, quella della sollecitazione al pensiero critico, che ben affianca una pedagogia che sia davvero interculturale.

La domanda posta è stata:

– quando si fa didattica in classe... pensi che sia stimolato lo spirito critico?

In questo caso è emersa una distribuzione quasi eguale tra le risposte raramente e spesso intorno al 41% mentre sono presenti solo il 18% di risposte negative.

In collegamento al pensiero critico, un ulteriore indicatore riconducibile all'applicazione di una pedagogia interculturale a scuola può riguardare la messa in atto di specifiche attività educative influenti sullo sviluppo della sensibilità interculturale, quali le metodologie volte alla crescita del pensiero critico e riflessivo (Rissanen et al., 2016); l'uso del *cooperative learning* (Surian & Damini, 2017; Barrett, 2018) e il metodo educativo del *service learning* (Westrick, 2007). Per individuare l'abitudine a svolgere questo tipo di didattica è stato chiesto ai partecipanti se praticassero e quanto frequentemente dibattiti in classe (Fig. 3), visite nel territorio (Fig. 4) e lavori in gruppo (Fig. 5). In aggiunta, è stata chiesta l'abitudine a ricevere una didattica tramite l'esposizione dell'insegnante e la lezione frontale.

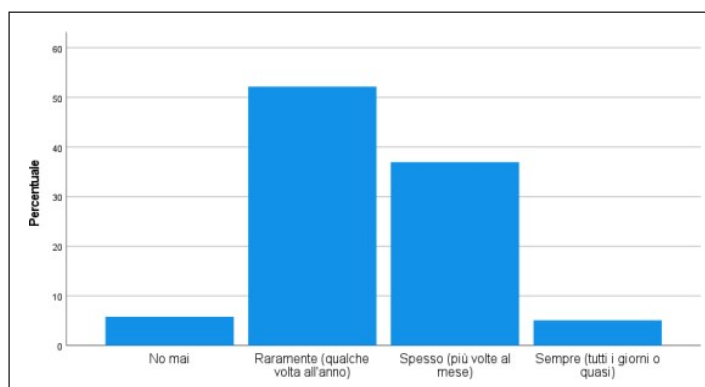


Fig.3: In classe le lezioni comprendono...: dibattito

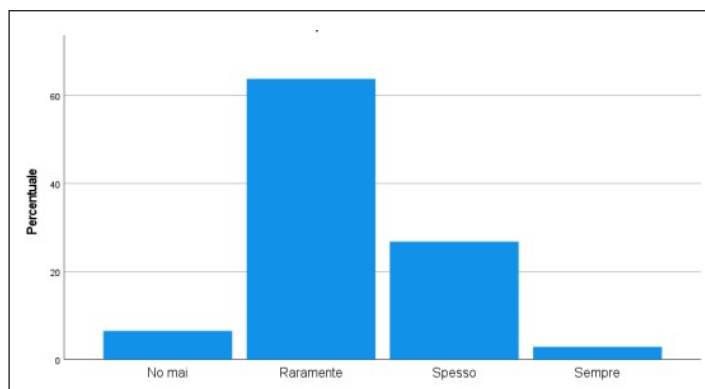


Fig.4: In classe le lezioni comprendono: visite sul territorio

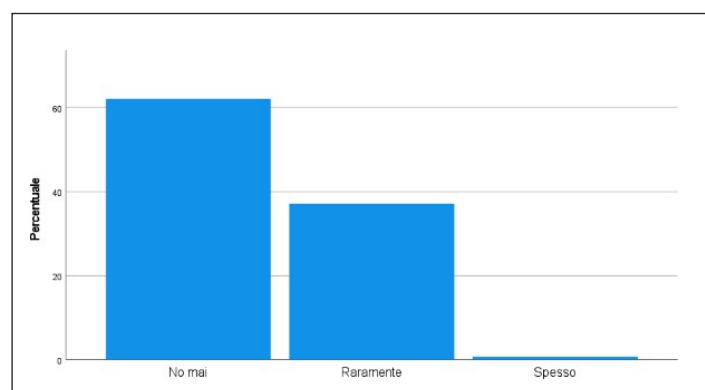


Fig.5: Quando si fa didattica in classe..viene richiesta la tua opinione?

Per il 52% degli studenti e studentesse partecipanti alla ricerca, raramente viene richiesta la propria opinione in classe, per il 6% non avviene mai e solo per il 40% avviene spesso. Secondo la maggioranza, raramente avviene anche il dibattito in classe (63%) e il 70% raramente svolge lavori di gruppo. Inoltre, in collegamento alle importanti attività di service learning, vediamo come più del 60% degli studenti non abbia mai fatto delle visite sul territorio e quasi il 40% solo raramente. Rispetto all'esposizione degli insegnanti, coerentemente alle aspettative, il 60% dei rispondenti dichiara che ciò avvenga sempre, il 38% spesso e solo il 4% sceglie raramente. Nella domanda sulla didattica frontale, dove si è specificato cosa si intendesse con questo, si ottengono risposte leggermente diverse da quelle relative alla domanda sull'esposizione degli insegnanti, mostrando una non sovrapponibilità dei due concetti. La didattica frontale non avviene mai per il 3,6% degli studenti, per il 25% solo raramente, il 25% dichiara che avviene sempre e per il 45% spesso. Sebbene non vi sia un'esatta corrispondenza tra lezione frontale ed esposizione degli insegnanti, è chiaro come questo tipo di didattica sia presente per la maggior parte del tempo.

#### 4. Come sviluppare la sensibilità interculturale: le riflessioni degli studenti e delle studentesse

I dati qui sopra presentati possono essere arricchiti da alcune riflessioni emerse nelle quattro discussioni guidate di gruppo con gli studenti. Le discussioni hanno affrontato tre temi principali quali: che cos'è la sensibilità interculturale, come possiamo svilupparla e cosa la limita. In questa sede nello specifico mi soffermerò sulle risposte alla domanda posta su come possiamo sviluppare la sensibilità interculturale. Attraverso l'analisi dei dati è emerso come gli studenti delle diverse classi abbiano mostrato risposte comuni e coerenti, fornendo riflessioni di utilità anche per le pratiche educative. Si presentano qui di seguito schematicamente i temi emersi in ogni classe partecipante.

Temi emergenti dalla discussione in gruppo, 1° classe partecipante:



1. creare occasioni di incontro e confronto;
2. testimonianze;
3. studiare le altre culture.

Temi emergenti dalla discussione in gruppo, 2° classe partecipante:

1. creare occasioni di incontro e confronto;
2. studiare le altre culture a scuola (storia del mondo);
- 3) integrazione quotidiana (legato al tema dell'incontro ma in generale nella società).

Temi emergenti dalla discussione in gruppo, 3° classe partecipante:

1. creare occasioni di incontro e confronto;
2. studiare le altre culture;
3. distinguere tra scherzo e cattiveria.

*«Secondo me (...) magari... in alcuni momenti si dicono cose e poi veniamo scambiati per razzisti ma non erano quelle le intenzioni. Secondo me bisogna iniziare a ... trattare le culture diverse come fossero la nostra; quindi, magari una presa in giro che non ha cattiveria dobbiamo dividerla dalla presa in giro perché, se io faccio una battuta che non voglio sia cattiva si vede mentre se dico una cosa che non voglio dar fastidio però è una cosa (...) secondo me bisogna distinguere le cose e essere più aperti anche alla battutina se non è fatta con cattiveria». (5° liceo artistico, 24/05/2022).*

*«Sembra che dobbiamo prenderci con le pinze. Invece quella presa in giro leggera serve a sentirci più uguali perché come siamo presi in giro noi si può prendere in giro un'altra etnia». (5° liceo artistico, 24/05/2022).*

Temi emergenti dalla discussione in gruppo, 4° classe partecipante:

1. creare occasioni di incontro e confronto;
2. integrazione quotidiana (convivere con l'altro);
3. promuovere esperienze come studi all'estero più accessibili;
- 4) testimonianze a scuola;
- 5) studiare le altre culture.

Dando uno sguardo complessivo sulle considerazioni degli studenti, per gli 88 partecipanti, la sensibilità interculturale si può facilitare attraverso:

- entrare in contatto con altre culture, incontrandosi e conoscendosi;
- uno studio delle altre culture inserito nella didattica curricolare, lo studio della storia del mondo andando verso il superamento della sola visione europea;
- lavorare per uno sdrammatizzare nelle situazioni eventuali di conflitto imparando a prendersi meno sul serio e senza rigidità;
- potenziare le opportunità di scambi internazionali;
- portare a scuola delle testimonianze, persone che parlino in maniera approfondita e in prima persona della propria cultura;
- atti di convivenza e integrazione quotidiana a partire dalle piccole cose.

Tra i numerosi elementi di riflessione, vorrei evidenziare in particolare una tematica emersa trasversalmente alle quattro discussioni in gruppo riguardante il bisogno di avere occasioni di scambio, di dialogo e confronto con persone di culture diverse. Studenti e studentesse parlano della necessità di un'integrazione "quotidiana" formata da occasioni di convivenza con l'altro. Alcuni stralci delle conversazioni mostrano la concretezza delle proposte concrete:

«Avere delle persone che vengono a fare delle testimonianze sulla loro cultura e parlare di come si sentono qui in Italia se sono apprezzati oppure se le persone si comportano in modo diverso perché sono di cultura diversa» (4° liceo artistico, 24/05/22).

«Secondo me sarebbe bello fare degli incontri...ci sono persone e ognuno è di una parte diversa culture diverse, tipo una chiacchierata e scambiare, scambiare delle opinioni. Secondo me è un modo più veloce per imparare quello che si intende nell'altra cultura. Per esempio, ci sono i miei amici che non sono italiani mi spiegano delle cose che magari io su quello sono ignorante, a me piace imparare» (5° liceo artistico, 24/05/22).

Partendo da queste interessanti riflessioni degli studenti sono sorte alcune riflessioni pedagogiche che proporrò nei paragrafi che seguiranno, evidenziando uno scollamento o un contrasto tra bisogno e realtà.

## 5. Discussione dei risultati presentati: il quadro emerso

Partendo dall'assunto che la pedagogia è intrinsecamente interculturale (Portera, 2020) e ritenendo la diversità come identità stessa della scuola (MIUR, 2007, pp. 8-9), non ci sarebbe nemmeno bisogno di promuovere questo tipo di prospettiva nelle scuole o migliorarne la sua reale applicazione. Sappiamo però che, benché sia stata compresa l'importanza di una pedagogia interculturale diffusa, una pedagogia che pone l'attenzione sull'inter-dialogo, sul rapporto (Nigris, 2015) sulla messa in relazione tra persone diverse, con interventi educativi quotidianamente volti all'incontro (Portera, 2020) e un curriculum che prevedano naturalmente un approccio interculturale trasversale alle discipline, spesso tutto questo ancora oggi non avviene. Non è inusuale, infatti, trovare insegnanti convinti che l'approccio interculturale sia da applicare solo se in classe è presente almeno uno studente con *background* migratorio, o chi preferisce inserire nel programma solamente un progetto di educazione interculturale seguendo un approccio emergenziale *una tantum*, o chi ancora pensa alla diversità piuttosto come un problema, da compensare. Dando uno sguardo all'Italia, si è accennato come di intercultura si parla già dal 1990 con la circolare ministeriale n.205 nella scuola dell'obbligo per gli alunni stranieri. A partire da questo periodo, si sono susseguite molteplici direttive, documenti ministeriali e indicazioni nazionali, che si sommano al fondamentale lavoro internazionale per l'applicazione di una scuola che sia realmente interculturale. L'applicazione delle direttive è talvolta però complessa e non realizzata facendo spesso figurare l'approccio interculturale come una prospettiva di facciata, una dichiarazione, piuttosto che un insieme di fatti (2022).

In questa ricerca si è voluto entrare a contatto diretto nelle scuole e dare parola a chi le abita tutti i giorni, in un'ottica costruttiva di condivisione di significati e di crescita cooperativa, mai giudicante. L'intenzione non è quella di un'indagine nelle scuole sull'applicazione o meno di una prospettiva di pedagogia interculturale, ma quella di mettere in moto un dialogo, non solo con chi ha partecipato alla ricerca ma anche con il lettore e la lettrice di questo lavoro, per portare l'attenzione sulle importanti tematiche proprie della pedagogia interculturale, interrogandosi su ciò che è stato fatto e su ciò che si può fare ancora al fine di un miglioramento continuo. In questa prospettiva, si ritiene fondamentale non solo un dialogo con gli insegnanti, ma l'attenta considerazione delle opinioni degli studenti e delle studentesse rispetto alla propria personale esperienza scolastica.

Si è visto come rispetto alla partecipazione a progetti di pedagogia interculturale negli ultimi tre anni, gli studenti partecipanti alla ricerca non abbiano familiarità con essi, avendo dato il 43% di risposte negative in senso assoluto (non hanno mai partecipato), mentre l'altra metà del campione ha preso parte solo raramente e solo 8 persone sul totale dei rispondenti ha spesso partecipato a questo tipo di progetti. Domande forse ancor più importanti della precedente, perché indicative di un approccio interculturale trasversale alle discipline e non in ottica emergenziale *una tantum*, sono quelle relative alla:

- frequenza in cui la scuola ha coinvolto gli studenti in attività che consentano la comprensione di punti di vista di altre culture;
- abitudine di presentare le materie dal punto di vista di più culture avendo quindi un'attenzione non eurocentrica ma globale delle diverse discipline.

Rispetto alla prima domanda, si è visto come vi sia, secondo gli studenti, una generale scarsa attenzione su questo argomento. Inoltre, la domanda per comprendere l'abitudine di presentare a scuola gli accadimenti e le materie, uscendo dalla trasmissione monoculturale, ha portato risultati deludenti, avvenendo raramente per la stragrande maggioranza dei casi. Interessante sottolineare come questo sia un argomento emerso anche nelle discussioni in gruppo con gli studenti, dove hanno rimarcato l'interesse ad acquisire maggiori conoscenze integrando la storia e i punti di vista non solo europei, nel curriculum scolastico. Rispetto invece all'abitudine allo stimolo di un pensiero critico e a quella di mettere in atto diverse pratiche didattiche definibili attive, si rileva una grande variabilità all'interno delle diverse classi partecipanti anche se, complessivamente, la didattica attiva avviene ancora troppo raramente rispetto alla didattica di tipo frontale.

In particolare, è emerso un profilo di scuola con didattica per la stragrande maggioranza frontale, dove nel 60% dei casi l'esposizione degli insegnanti era l'unica componente della stessa e dove l'insegnante spiegava sempre senza chiedere l'intervento degli alunni nel 25% dei casi, mentre ciò avveniva spesso secondo il 45% degli studenti. Inoltre, è emerso un profilo di scuola non abituata a svolgere attività didattiche attive come quelle indagate nella ricerca. Si è visto infatti come il dibattito in classe era praticato raramente per più della maggioranza del campione (il 64%). Nel periodo della rilevazione le visite nel territorio non erano ancora mai state praticate per il 62% dei rispondenti e raramente per il 37%. Mentre per le attività di gruppo, anche qui prevaleva il raramente per la stragrande maggioranza degli studenti (il 70%), mentre solo un 16% le praticava spesso e addirittura il 13% mai.

Questi dati sono coerenti con alcuni risultati dalle discussioni in gruppo con gli studenti che hanno dichiarato come la scuola sia ancora troppo frontale:

*«Sì... cioè non c'è una vera discussione o comunque c'è sempre quel freno... e vieni interrotto» (5° liceo artistico, 24/05/22).*

Appare emergere uno scollamento tra la didattica agita, quella voluta, e quella che sarebbe necessaria per uno sviluppo delle competenze interculturali.

## 6. Il contrasto tra bisogno di scambio e il fenomeno della segregazione scolastica

Un ulteriore contrasto che si vuole fare emergere da questo contributo è quello relativo al bisogno di occasioni di scambio, di confronto e dialogo manifestato dagli studenti e, di converso, al diffuso fenomeno di segregazione scolastica. Sappiamo come il dialogo, l'incontro e avere occasioni di discussioni aperte, siano particolarmente importanti per un'educazione interculturale (Santerini, 2021) come per l'educazione tutta.

Lo stesso Bauman nel suo lavoro *Lo straniero alle porte* (2016) propone la conversazione, teorizzata dal filosofo Gadamer, come strumento per raggiungere la comprensione, fondamentale per uscire dalle dinamiche di vittimizzazione della società occidentale che incanala frustrazioni e insicurezze sul migrante appena arrivato (Bauman, 2016). Diventa fondamentale quindi sforzarsi di costruire orizzonti comuni attraverso il dialogo tra persone differenti, attività che ritengo essere ostacolata da fenomeni quali la segregazione scolastica.

L'Italia è oggi un paese con presenza cospicua di persone di diverso *background* culturale. Secondo dati ISTAT, in data 31 Dicembre 2022 la popolazione in Italia contava precisamente 58.997.201 residenti, di cui 5.141.341 stranieri, l'8,7% della popolazione totale (ISTAT, 2022). Tra loro, si rileva un'equa distribuzione di genere con il 51% di femmine e il 49% di maschi mentre l'età media calcolata è di 36,2 anni. Si tratta comunque di indici che non possono raggiungere il numero effettivo di persone con *background* culturale migratorio presenti in Italia, avendo fatto le rilevazioni su un conteggio della popolazione abitualmente dimorante in base a dei "segnali di vita amministrativi", integrando cioè i segnali di vita contenuti in archivi amministrativi dei registri statistici con i risultati delle rilevazioni sul campo (dal sito del Ministero del lavoro e delle Politiche sociali). I dati ISTAT possono fare riflettere se confrontati alle considerazioni di studentesse e studenti sulla necessità di avere maggiori occasioni per incontri tra persone con origini culturali differenti. La riflessione che qui propongo è che questa distanza di fatto percepita

dagli studenti, nonostante la presenza capillare e datata di persone dal *background* migratorio nel contesto italiano, ritengo possa essere dovuta al contributo dell'ormai diffuso fenomeno, specie per quanto riguarda la città di Milano, del *white flight* (Ranci & Pacchi, 2017) ed anche della segregazione scolastica.

Secondo l'analisi scaturita da una ricerca del Politecnico di Milano svolta tra il 2015 e il 2017 (Ranci & Pacchi, 2017), la separazione tra alcuni alunni italiani, appartenenti a famiglie benestanti e gli alunni stranieri, è proprio l'esito di quella che viene definita "una fuga degli italiani verso le scuole private e quelle a forte dominanza di italiani" (Ranci & Pacchi, 2017, p.1). Il più recente rapporto sulla città di Milano dichiara una realtà conosciuta agli insegnanti e educatori del territorio milanese, parlando di una segregazione scolastica dovuta a più forze.

«Se essa è il risultato delle dinamiche insediative della popolazione straniera e delle disuguaglianze territoriali della città, essa è anche il prodotto di un doppio movimento delle famiglie italiane, che sottrae una quota rilevante di bambini italiani al confronto e allo scambio entro contesti scolastici misti ed eterogenee». (Ranci & OCIS, 2019, p. 21). Comportamenti, inoltre, incoraggiati o sostenuti dalle dinamiche competitive tra le scuole pubbliche e incentivi economici per l'iscrizione alle scuole private (Ranci & OCIS, 2019). A tutto questo si aggiunga la concezione errata sulla pedagogia interculturale come qualcosa di separato, non trasversale a tutte le discipline come dovrebbe essere (Portera, 2020), fatta di attività o progetti *tantum extracurriculari*, rientranti magari nella diffusa pedagogia del *cous cous*, una pratica stereotipizzante le differenze (Nigris, 2015) che fallisce nel suo intento educativo. Nella ricerca di dottorato di cui si parla in questo articolo la popolazione di studenti di origine non italiana nel campione in analisi era estremamente bassa (meno del 10%), rilevando allo stesso tempo negli studenti la necessità di un'integrazione maggiore con esperienze di confronto interculturali. Il punto che qui si vuole evidenziare è come il *white flight* e la segregazione scolastica, fenomeni che continuano ancora oggi a creare divisione tra istituti con studenti dal *background* migratorio e istituti "per italiani di origine", siano in netto contrasto con la volontà degli studenti e delle studentesse, la volontà di una maggiore comunicazione, di una conoscenza profonda e reciproca, di scambio e dialogo con persone dal background culturale diverso dal proprio.

Se da una parte vi sono quindi le scelte delle famiglie orientate spesso verso una scuola privata o con una percentuale bassa di alunni con *background* migratorio, in questo studio è emersa la volontà degli studenti ad avere un'integrazione quotidiana, fatta anche da piccoli gesti, con condivisioni di spazi e dialoghi costanti, due elementi che sembrano andare in direzioni opposte e che meriterebbero l'attenzione non solo di ricercatori, insegnanti e pedagogisti, ma anche dei decisori politici.

## 7. Conclusioni

Questo contributo ha voluto isolare l'attenzione su una contenuta sezione dei dati emersi dalla mia ricerca di dottorato conclusa, uno studio *Mixed Method* correlazionale e qualitativo sulla sensibilità interculturale degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria di secondo grado. Dai dati esplorativi presentati, appare un primo quadro delle classi partecipanti allo studio come contesti in cui alcuni indicatori dell'applicazione di una pedagogia realmente interculturale sono presenti, ma dove questa non sembra essere ancora capillarmente integrata. In particolare, sorprende la necessità percepita dagli studenti stessi di avere più conoscenze rispetto ad altri contesti culturali, includendo una visione globale nel curriculum e la mancata risposta della scuola a questo bisogno. Sembra che in queste classi vi sia un'attenzione all'interculturalità, ma che essa sia marginale, composta piuttosto da alcuni progetti ad hoc o da un più generale approccio "anti-razzista" ma non con un ulteriore passo verso quel necessario cambio di mentalità per pensare ogni materia al di fuori di una visione monoculturale. Sembra che ancora manchi la curiosità e l'interesse a guardare anche prospettive altre, includere testimonianze, altri modi di agire e interpretare il mondo, discutere con e su di essi, entrando nell'ottica globale di cui la società e gli studenti stessi hanno bisogno. Dall'altra parte, è emerso il bisogno dichiarato da studentesse e studenti a maggiori occasioni di incontro, di dialogo, un bisogno di conoscenza più ampia sulle prospettive di culture diverse nelle materie didattiche quotidiane, insieme alla consapevolezza dell'importanza di temi quali il dialogo e la sensibilità interculturale. Far emergere, ascoltare e valorizzare la voce degli studenti e delle studentesse risulta ancora una volta una via di miglioramento della situazione nella scuola.

L'auspicio è quello di direzionare l'azione didattica predisponendo in maniera capillare occasioni di

scambio, strutturate e non strutturate, attività in grado di fare emergere i diversi punti di vista e di interrogarsi sui propri presupposti di partenza fino a diventare consapevoli delle lenti con le quali si guardano il mondo. Ogni occasione di valorizzare la diversità nella classe dovrebbe essere sostenuta, dando la possibilità di esprimere le proprie opinioni, anche discordanti, raccontando il proprio punto di vista in un confronto costruttivo per tutti e tutte. Bisognerebbe preferire interventi di didattica attiva partecipata per stimolare a riflettere studenti e studentesse sulle questioni insegnante, andando oltre la mera trasmissione della disciplina, verso una scuola sempre più educativa. L'auspicio al contempo è quello di un'azione politica ampia che vada verso l'incentivo allo scambio e l'inclusione, scoraggiando le dinamiche sottese ai fenomeni di segregazione scolastica e del *white flight*, dinamiche che creano la distanza in un contesto che ha sempre più bisogno di raccogliersi e confrontarsi per maturare e crescere meglio di come sta facendo.

## Bibliografia

- Amaturo, E. & Punziano, G. (2016). *I Mixed Methods nella ricerca sociale*. Roma: Carocci.
- APEI. (2020). Vademecum sulla didattica interculturale. Azioni e Politiche per una Efficace Integrazione. Fondo Asilo, Migrazione e Integrazione 2014-2020. <https://progettoapei.org/wp-content/uploads/2021/11/Apei-vademecum-didattica-IT.pdf>.
- Barbaranelli, C. (2007). *Analisi dei dati. Tecniche multivariate per la ricerca psicologica e sociale*. (2<sup>a</sup> ed.). Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Bauman, Z. (2016). *Stranieri alle porte*. Roma: Laterza.
- 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>
- Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *Journal of Intercultural Relations*, (v.10), pp.179-196, [http://doi.org/10.1016/0147-1767\(86\)90005-2](http://doi.org/10.1016/0147-1767(86)90005-2).
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In Milton J. Bennett (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. In J.S. Wurzel (Ed.), *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*. Newton, MA: Intercultural Resource Corporation.
- Bennett, M. J. (2015). *Principi di comunicazione interculturale, paradigmi e pratiche*, nuova edizione. Milano: Franco Angeli.
- Bennett, M. J. (2016). A constructivist epistemology of hate. In E. Dunbar (Ed.), *The psychology of hate crimes as domestic terrorism: US and global issues*. Westport, CN: Praeger.
- Bennett, M. (2016). The value of cultural diversity: Rhetoric and reality. In Sam (Ed.), *Realizing the full potential of cultural diversity*, 5, 897. Springer.
- Bennett, M. J. (2017). In Kim, Y. (Ed). *International Encyclopedia of Intercultural Communication*. Wiley.
- Bennett, M. (2017). Developmental Model of Intercultural Sensitivity. *Intercultural Communication Training Theories, Issues, and Concepts*, doi10.1.002/9781118783665.ieicc0182.
- Burgio, G. (2015b). Sul travaglio dell'intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale. *Studi sulla formazione*, 2, 103-124. DOI: 10.13128/Studi\_Formaz-18018 ISSN 2036-6981. Firenze University Press.
- Catarci, M., & Macinai, E. (2015). (Eds.), *Le parole-chiave della Pedagogia Interculturale Temi e problemi nella società multiculturale*. Pisa: ETS.
- Consiglio d'Europa (2008). *Libro bianco sul dialogo interculturale. Vivere insieme in pari dignità*. [https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub\\_White\\_Paper/WhitePaper\\_ID\\_Italian\\_Version.pdf](https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_Italian_Version.pdf).
- Cohen-Emerique, M. (2017). *Per un approccio interculturale nelle professioni sociali e educative. Dagli inquadramenti teorici alle modalità operative*. Trento: Erickson.
- Curcio, A. & Mellino, M. (2012). *La razza al lavoro. Rileggere il razzismo, ripensare l'antirazzismo in Italia*. Roma: Il Manifesto dei Libri.
- Favaro, G. & Luatti, L. (2004). A piccoli passi. Osservare le dinamiche dell'integrazione a scuola. In Favaro G., Luatti L. (eds.), *L'intercultura dalla A alla Z* (pp. 94-125). Milano: FrancoAngeli.
- Ferrero, V. (2022). Competenze non cognitive, equità e sviluppo olistico della persona. Riflessione pedagogica e spunti di lavoro. *Q-Times Webmagazine*, 14(2), 41-52. DOI: 10.7346/aspei-012023-02. <https://orcid.org/0000-00028336-7494>.
- Fiorucci, M., Pinto Minerva, F. & Portera, A. (2017). (eds.). *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS. Pdf online: [https://www.researchgate.net/publication/318261352\\_Gli\\_alfabeti\\_dell'intercultura](https://www.researchgate.net/publication/318261352_Gli_alfabeti_dell'intercultura)

- Fiorucci, M. (2018). Società e scuola inclusive per lo sviluppo sostenibile: il contributo della pedagogia interculturale. *Pedagogia oggi*. DOI 10.7346/PO-012018-08-
- Fielding, M. & Bragg, S. (2003). *Students as researchers: Making a difference*. Cambridge: Pearson Publishing
- Flutter, J. (2007). Teacher development and pupil voice. *Curriculum Journal, London* 18(3), 343–354. <https://doi.org/10.1080/09585170701589983>.
- Fondazione Cariplo (2023). *Rapporto diseguaglianze. Superare gli ostacoli nell'età della formazione*. Fubini, F. (ed.). [https://disuguaglianze.fondazionecariplo.it/assets/Rapp\\_Disuguaglianze\\_23\\_DEF\\_LowRes.pdf](https://disuguaglianze.fondazionecariplo.it/assets/Rapp_Disuguaglianze_23_DEF_LowRes.pdf)
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- Freire, P. (2007) *Education as a Practice of Freedom*. Sao Paulo: Paz e Terra.
- Ghirotto, L. & Mortari, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*, Roma: Carocci.
- Grion, V. & Dettori, F. (2015). Student Voice: nuove traiettorie della ricerca educativa. In book: *Pedagogia militante. Diritti, culture, territorio* (pp. 851-859). (Eds Tomarchio, S. Ulivieri). Publisher: ETS.
- Grion, V. & Cook-Sather, A. (2013). *Student Voice. Prospettive internazionali e pratiche emergenti in Italia*. Guerini Scientifica.
- Granata, A. (2017). Una scuola 'aperta a tutti'. Il principio costituzionale alla prova del pluralismo culturale e religioso. In C. Coggi, R.S. Di Pol (eds.), *La scuola e l'università tra passato e presente. Volume in onore del prof. Chiosso* (pp. 134-137). Milano: Franco Angeli.
- Istituto Nazionale di Statistica, (ONU P O), (2022). Popolazione residente e dinamica demografica Anno 2022. <https://www.istat.it/it/archivio/292303>.
- Lucisano, P. & Salerni, A. (2002). *Metodologia della ricerca in educazione e formazione*. Roma: Carocci.
- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale, (Ed.), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri* (pp. 1-29).
- Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca, (MIUR). (2014), Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura, (Ed). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'Intercultura*.
- Macinai, E. (2020). *Pedagogia interculturale. Cornici di senso e dimensioni della riflessione pedagogica*. Milano: Mondadori Università.
- Maiorano, A. (2023). *Exploring and measuring students' intercultural sensitivity: Mixed Methods research*. In Koulutus ja tutkimus yhteiskunnassa. Yhteiskunta koulutuksessa ja tutkimuksessa (pp. 60-61). Åbo Akademi University for FERA (online book).
- Maiorano, A. A. (2024). *Studio Mixed Methods correlazionale e qualitativo sulla sensibilità interculturale degli studenti e delle studentesse della scuola secondaria di secondo grado: prime riflessioni di ricerca*. Laboratorio Scuola e Cittadinanza Democratica, Università degli studi di Milano Bicocca. Milano: Franco Angeli.
- MIUR. (2006). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- MIUR. (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*. Roma.
- MIUR. (2014). *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*. Roma.
- MIUR. (2014). Osservatorio nazionale per l'Integrazione degli alunni stranieri e per l'intercultura (Ed.). *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'Intercultura*.
- MIUR. (2022). Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale (a cura di). *Orientamenti interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni e alunne da contesti migratori*.
- Mortari, L., & Ghirotto, L. (2019). *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Nigris, E. (Ed.). (2015). *Pedagogia e didattica interculturale. Culture, contesti, linguaggi*. Milano: Pearson.
- ONU (1948). Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo.
- ONU (1989). Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia. ONU (2015). Trasformare il nostro mondo: l'Agenda2030 per lo Sviluppo Sostenibile. <https://unric.org/it/wp-content/uploads/sites/3/2019/11/Agenda-2030-Onu-italia.pdf>
- Pacchi, C., & Ranci Ortigosa, C. (2017). *White flight a Milano. La segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli. <https://doi.org/10.978.8891760883>.
- Portera, A. (2020). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma: Laterza.
- Ponzanesi, S., Lombardi-Diop, C. & Romeo, C. (2014) (Eds.). La 'svolta' postcoloniale negli Studi italiani. In *Prospettive europee. L'Italia Postcoloniale* (pp. 46-60). Milano: Mondadori-Le Monnier.
- Provincia Autonoma di Trento, (coor.). (2018). *Strategia italiana per l'educazione alla cittadinanza globale* (2018) Tavolo di lavoro interministeriale.
- Ranci, C. & Pacchi, C. (2017). *White flight a Milano: la segregazione sociale ed etnica nelle scuole dell'obbligo*. Milano: Franco Angeli, ebook. ID: 4291862.

- Ranci, C. (2019). Separati a scuola. *La segregazione scolastica a Milano. Quaderni della coesione sociale*, 1, pdf online, Osservatorio Internazionale per la Coesione e l'Inclusione Sociale (OCIS).
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2015). *How to improve your school: Giving pupils a voice*. Continuum Press, London 2004, p. 8.
- Torres, C.A. (2023). Global Citizenship Education and Sustainability as Real Utopias. In D. Bourn, M. Tarozzi, (Eds.), *Pedagogy of Hope for Global Social Justice: Sustainable Futures for People and the Planet*. 1st ed., 13-29.
- Tylor, E.B. (1971). *Primitive Culture: Research into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*, 1, John Murrey, London 1891, p. 1 (versione digitale consultata in <http://babel.hathitrust.org>, il 15/04/2015).
- Rissanen, I., Kuusisto, E. & Kuusisto (2016). A. Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teach. Educ.*, 59, 446-456.
- Samir, A. (1989). *Eurocentrism*. (trad.) Moore, R. Monthly Review Press: New York.
- Santerini, M. (2021). *La mente ostile: forme dell'odio contemporaneo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santerini, M. (2022). La scuola come bene di tutti, la scuola per il bene di tutti. Quale scuola vogliamo? In G. Pastori, L. Zecca, F. Zuccoli (eds.), *Atti di convegno* (pp. 17-23), sessione plenaria. Milano: FrancoAngeli.
- Surian, A., & Damini, M. (2017). *Diversità e cooperazione. Percorsi di intercultura e cooperative learning nelle scuole secondarie di secondo grado*. Torino: Loescher.
- Viganò, R. M. (2022). *Pedagogia e sperimentazione. Metodi e strumenti per la ricerca educativa*. Milano: Vita e Pensiero.
- Westrick, J. M. & Celeste, Y. M. Yuen, (2007). The intercultural sensitivity of secondary teachers in Hong Kong: a comparative study with implications for professional development. *Intercultural Education*, 18, 2, 129-145, DOI: 10.1080/14675980701327247.
- UNESCO (2014). Education Strategy 2014-2021, p. 46.
- UNESCO (2014). Global citizenship education: Preparing learners for the challenges of the 21st century.