

Possibilità e limiti nella valutazione della competenza interculturale

Possibilities and limitations of intercultural competence assessment

Marta Milani

Research fellow | Department of Human Sciences | University of Verona (Italy) | marta.milani@univr.it

The assessment of intercultural competence is an issue of primary importance, especially nowadays in a society becoming more and more complex and multicultural. Far from being merely a question of methodological choice, it rather represents a theoretical, epistemological and, ultimately, an ethical challenge, given its impact on the subjects involved. What would it actually mean, thinking about the practical, factual consequences, if a student wouldn't give importance to human rights and cultural diversity? Or if he/she had the lowest level of respect for others? And what would the implications of a "negative" evaluation be in terms of consequential actions by teachers? Should they intervene by trying to change students' values and attitudes? These are only some of the questions that outline a field which is currently debated. After analyzing some critical problems including the limits of the models that currently exist in literature, the difficulty in the assessment of attitude and awareness in a reliable manner and the gaps in identifying the relationship between tout court intercultural competence and an interculturally competent performance, the author outlines some proposals to carry out the assessment in education.

Keywords

intercultural competence, assessment, intercultural education, education, training

La valutazione della competenza interculturale è un tema di primaria importanza, specie oggigiorno in una società divenuta sempre più complessa e multiculturale. Lungi dall'essere una questione di mera scelta metodologica, rappresenta piuttosto una sfida teorica, epistemologica e, in ultima analisi, etica per il riverbero della stessa sui soggetti chiamati in causa. Cosa significherebbe, infatti, pensando a delle conseguenze pratiche, fattive, se uno studente non desse importanza a diritti umani e diversità culturali? O se avesse un livello minimo di rispetto per il prossimo? E quali sarebbero le implicazioni di una valutazione "negativa" in termini di azioni conseguenti da parte degli insegnanti? Dovrebbero intervenire cercando di modificare valori e attitudini degli alunni? Questi sono solo alcuni dei quesiti che delineano un campo tuttora spinoso e dibattuto. L'autrice, dopo averne analizzato alcuni nodi critici, tra cui i limiti dei modelli attualmente esistenti in letteratura, la difficoltà nel valutare l'attitudine e la consapevolezza in maniera attendibile, le lacune nello stabilire la relazione che intercorre tra la competenza interculturale tout court e una prestazione competente dal punto di vista interculturale, avanza delle proposte per la conduzione della valutazione in ambito educativo.

Parole chiave

competenza interculturale, valutazione, educazione interculturale, educazione, formazione

66

l'educativo nelle professioni

1. Introduzione

I processi di globalizzazione in atto, i nuovi fondamentalismi – religiosi, politici, economici, territoriali e culturali – e la configurazione in senso multi-culturale delle odierne società scuotono dalle fondamenta i sistemi educativi e formativi, mettendo a dura prova la competenza interculturale dei cittadini. I professionisti dell'educazione, così come tutti coloro che operano a vario titolo nell'ambito della formazione, sono pertanto chiamati a costruire percorsi di promozione della dignità umana e al rilancio dell'impegno pubblico a partire da una dimensione valoriale di comunità aperta, dialogica, solidale e comunicativa.

Tuttavia, se tra gli addetti ai lavori risulta esservi consenso rispetto alle modalità in cui agire e alle strade da percorrere per lo sviluppo e la promozione di competenza interculturale (assegnazione di compiti significativi, approccio problematico legato a contesti esperienziali, discussione collettiva, organizzazione di ambienti di apprendimento improntati alla condivisione, alla responsabilità e alla collaborazione, ...) (Barrett, 2018; Milani, 2017; Demo, 2015; Lamberti, 2010; Portera, 2006), non si può dire lo stesso per quanto concerne la sua valutazione. Quest'ultima, in termini generali, rappresenta di per sé una questione quanto mai sdruciolosa e articolata per la complessità nel saperla progettare, costruire, misurare e riorientare in rapporto agli obiettivi prefissati. Al medesimo tempo, però, v'è la consapevolezza che l'evento valutativo rappresenta uno straordinario strumento educativo perché, lungi dall'essere un mero dispositivo votato all'accertamento della performance e/o del profitto, sostiene e indirizza la crescita personale, oltre a essere un'importante cartina al tornasole rispetto all'attività didattica e organizzativa e all'operato dei docenti/formatori. La valutazione e l'esito della stessa possono essere infatti agevolatori del processo di insegnamento-apprendimento, daché attraverso tale processualità si possono confermare, modificare e perfezionare comportamenti e atteggiamenti di entrambi gli attori principali coinvolti, ossia docenti e alunni. Si tratta cioè di ridefinire pedagogicamente il concetto, esplorandone – per quanto possibile – la sua evoluzione storica nonché le implicazioni etiche, politiche e sociali ad esso associate, giacché, come messo in luce da Borghetti (2017), potrebbe consentire di comprendere se i valori ritenuti fondamentali per quel determinato sistema scolastico e/o educativo siano stati acquisiti – in toto o solo parzialmente – o meno.

V'è da rilevare come ad aver contribuito a tale spostamento di baricentro – una logica valutativa di controllo o rendicontazione sociale a una di sviluppo e di valorizzazione dell'esperienza formativa – sia stato il costruito stesso di competenza (Castoldi, 2016) che, giocoforza, ha portato a considerare la valutazione attraverso le lenti di un approccio olistico, individuando al contempo alcuni criteri e caratteristiche affinché risulti efficace e sostenibile (Serragiotto, 2016; Carrol, Hall, 1985):

- trasparenza e completezza: la valutazione dovrà essere chiara e avere per oggetto sia i risultati formativi dell'apprendente sia le finalità perseguite, i metodi e l'organizzazione complessiva del processo;

- dovrà essere orientativa: ossia di ausilio all’auto-valutazione degli studenti, affinché maturino la capacità di agire in autonomia, compiendo scelte responsabili e costruttive;
- dovrà essere formativa: tale funzione interessa l’intero processo di apprendimento, per cui sia l’insegnante che gli allievi sono protagonisti attivi di un percorso dove i risultati raggiunti informano sulla qualità dell’iter medesimo, permettendo perciò un suo eventuale ricablaggio. Non si tratta tanto, o solo, di convogliare sulle persone dei contenuti, ma piuttosto di renderle partecipi nella loro creazione ed eventuale modificazione secondo un’azione ragionata, frutto di un “accordo di negoziazione” a monte delle implicazioni che la valutazione ha in termini di sviluppo personale;
- dovrà essere sommativa (o riepilogativa): da attuarsi cioè (anche) alla fine del processo educativo a mo’ di bilancio consuntivo. Benché basata su un programma di intervento giunto alla sua fase conclusiva e più matura, conserva tuttavia un valore formativo, dato nel fornire strumenti e feedback utili per modificare o consolidare un percorso successivo;
- dovrà essere continua: la competenza è un atto situato e fortemente contestualizzato, tale per cui l’evento valutativo acquista pregnanza nel momento in cui si guida il discente a ricavare valore dalla specifica situazione, capitalizzando la sua autoefficacia rispetto alle abilità che gli verranno richieste da congiunture future affini e/o contigue.

La valutazione viene pertanto a configurarsi come un’azione integrata, sinergica, che non può – e non deve – esaurirsi in un momento circoscritto e/o isolato, ma dovrà collocarsi nell’antro di una processualità che contempra osservazioni e riflessioni sistemiche nonché congiunte, ossia attivate da una cordata costituita da insegnanti, alunni, famiglie, gruppo dei pari e da tutti quegli attori coinvolti in ambito scolastico-educativo. La scuola, infatti, specie oggi, in una società pluralistica e complessa, non può esimersi dal porsi alcuni quesiti fondamentali, che l’OECD PISA (2018, p. 6), nello stilare l’“*OECD PISA Global competence framework*”, ha individuato nei seguenti:

To what degree are students able to critically examine contemporary issues of local, global and intercultural significance? To what degree are students able to understand and appreciate multiple cultural perspectives (including their own) and manage differences and conflicts? To what degree are students prepared to interact respectfully across cultural differences? To what degree do students care about the world and take action to make a positive difference in other peoples’ lives and to safeguard the environment? [...] How are teachers being prepared to develop students’ global competence?

Rispondere a tali domande è sicuramente una sfida impegnativa, ma ineludibile. In gioco v’è un diverso modo di pensare l’apprendimento per la vita e un allargamento ad aspetti sovente trascurati quali: i processi attraverso cui mobilitare la competenza interculturale, gli strumenti con cui raccogliere dati

e informazioni, una diversa gestione della fase di attribuzione del giudizio e, da ultimo, la valutazione vista non solo come risorsa per l'apprendimento, ma anche – e soprattutto – come volano di cittadinanza attiva.

2. La concettualizzazione della competenza interculturale

Prima di sapere come valutare si deve aver chiaro cosa valutare.

Le molteplici definizioni di “competenza interculturale” prevalenti nella letteratura occidentale rimandano a un costrutto composito in cui fattori cognitivi, comportamentali e affettivi entrano in relazione sinergica¹. È la persona nella sua interezza che si mobilita in maniera flessibile in diversi contesti di esperienza multiculturale, affrontando frangenti più o meno slegati, generalizzando, trasferendo, creando nessi. Anche se la conoscenza (specie quella linguistica) viene sovente sovrastimata, essa non è sufficiente: ad esempio, visitare un Paese straniero non conduce necessariamente al conseguimento di competenza². Infatti, se si sposa una concezione di cultura dinamica e transeunte (Zoletto, 2012; Sen, 2006; Aime, 2004), risulta parimenti fondamentale padroneggiare le abilità per trattare i processi continui e la molteplicità di forme assunte dalle situazioni multiculturali. Invero la conoscenza culturale è potenzialmente illimitata e mai acquisita in toto; ne deriva pertanto che le abilità di comunicazione (conative) e quelle orientate al processo di gestione delle interazioni (e degli eventuali conflitti³) rivestono un ruolo apicale giacché consentono l'elaborazione della conoscenza (esplicita e implicita) dei propri e altrui stili di vita, delle determinanti e delle prassi culturali. Ciò presuppone inoltre una spiccata capacità *problem posing* e *problem solving*, così come di cambiare prospettiva, ossia di spostare il baricentro dei propri orizzonti di comprensione e azione, relativizzandoli ed espandendoli. Visioni del mondo, *modus vivendi*, norme e insieme di valori non devono essere accettati acriticamente, limitandosi a riprodurli, ma piuttosto divenire oggetto di riflessione attraverso una prospettiva etnorelativa.

La competenza si compone poi di motivazioni, tratti, immagine di sé, ruoli sociali; caratteristiche intrinseche di un individuo collegate a una performance eccellente (Spencer L., Spencer S., 1995). Tra le caratteristiche disposizionali (innate o acquisite) più importanti nell'incontro con l'Altro, vi

1 I cosiddetti tre *savoir* su cui sembra esservi accordo pressoché generalizzato tra gli studiosi: sapere, saper fare e saper essere.

2 V'è sempre uno scarto rilevante tra il conoscere e l'agire; tant'è che avere nozioni di leggi e/o di etica non implica necessariamente agire in maniera corretta. La scuola deve farsi spazio di cittadinanza attiva, pratica. Ecco perché esperienze come l'internazionalizzazione e la mobilità studentesca – per fare un esempio – rivestono un ruolo fondamentale.

3 Un aspetto importante nella gestione dei conflitti è la riflessione sugli strumenti e le modalità adottati per la loro risoluzione, dacché sono essi stessi mezzi culturali; può accadere infatti che molti concetti e significati impiegati siano *culture-bound* (ossia specifici di una determinata cultura) o *culture-blind* (“accecati” dalla cultura) (Portera, Dusi, 2005).

sono: l'apertura, l'apprezzamento della diversità culturale, la curiosità, la sospensione del giudizio e la tolleranza dell'ambiguità (Milani, 2015; Portera, 2013b). Al contrario, la ritrosia nei confronti della diversità può essere foriera di incertezze, timori e ansietà, che possono sfociare nella costruzione di “roccaforti del Sé”, così come nell'escalation di conflitti, opportunità sfumate e potenziali inutilizzati. Più l'attitudine (emozionale, affettiva) e la motivazione saranno positive, più impatteranno favorevolmente sulle altre dimensioni costitutive. La competenza interculturale è infine sostanziata dal binomio inscindibile – e dal rimarcabile valore etico (Mortari, Mazzoni, 2014) – responsabilità-autonomia. Quest'ultima non è tanto – o solo – la capacità di agire senza aiuto, quanto piuttosto il “possedimento della legge dentro di sé”, per dirla con Kant; ovvero saper attribuire un significato personale a norme, tradizioni, valori, in modo che le proprie azioni siano sempre dettate da scelte consapevoli più che da mere abitudini e/o dal timore di autorità o sanzioni (Da Re, 2013).

3. Valutare la competenza interculturale: limiti e prospettive

Se si prendono in considerazione gli strumenti, gli standard e le modalità di valutazione della competenza interculturale attualmente presenti in letteratura, il rischio di perdersi in mille rivoli è concreto. Tanto più tangibile, poi, laddove si riscontri promiscuità terminologica tra i due principali campi – quello educativo e quello economico-aziendale – in cui si registra una maggiore proliferazione di test e scale misurative. Quest'ultime, specchio della babele nomenclativa e semantica inerente il costrutto di competenza interculturale (Deardorff, Jones, 2012; Fantini, 2009; Spitzberg, 1987), sono utilizzate soprattutto per produrre una valutazione sommativa, basata più che altro su dossier autovalutativi e test psicometrici⁴. Il limite principale di tali strumenti è che riflettono un punto di vista di orientamento anglosassone – in primis statunitense – ed europeo, ossia vengono forgiati dal gruppo culturale dominante sulla base di epistemologie, valori e credenze pensati come condivisibili a priori. Si tratta, in ultima analisi, di rendere ostensibili le dinamiche di potere intrinseche a talune visioni: “[...] Differences between the dominant culture and colonized culture are often thought of as cultural differences, when in fact they are issues of power” (Trevisan, Carey, 2020, p. 165). Da qui la necessità – sollevata da diversi autori (Baiutti, 2017; Milani, 2017; Portera, 2017; Deardorff, 2009) – di smarcarsi da una visione prettamente occidentale e sviluppare concetti che includano nuove prospettive (asiatiche, africane o sudamericane)⁵. Non solo: i modelli esistenti concet-

4 Per una rassegna organica consultare: Fantini (2009), Humphrey (2007) e Sinicopre, Norris e Watanabe (2007).

5 In tal senso, un'inedita e interessante prospettiva proveniente dal Sudafrica è quella racchiusa nella parola “Ubuntu”, che rimanda al proverbio Zulu “Umuntu Ngumuntu Ngabantu”, letteralmente “Una persona è persona grazie agli altri”. Questo concetto è infatti

tualizzano la competenza interculturale facendo riferimento ora a dimensioni ora a obiettivi formativi e, in taluni casi, ad attributi o tratti personali, rendendo peraltro difficile stabilire con certezza come e in che misura una componente influisca sulle altre⁶.

Un altro punto controverso riguarda la relazione che intercorre tra la competenza interculturale tout court e una performance competente dal punto di vista interculturale, tant'è che la maggioranza degli strumenti bypassa in maniera implicita la questione, riferendosi però nel concreto a caratteristiche che rimandano palesemente alla sola prestazione. Si pensi a quei modelli in cui il passaggio da uno stadio a un altro nel processo di sviluppo della competenza (ad esempio dal semplice interesse all'Altro all'abilità di tessere e mantenere relazioni durature) viene descritto come lineare, senza tenere in considerazione le componenti interne volitive, metacognitive e socio-emotive della persona nonché le loro variazioni (Portera, 2013b; Fantini, 2009; Byran, Morgan, 1994).

La competenza interculturale è finalizzata (o funzionale) e contestualizzata: essa non può essere disgiunta dalle condizioni di “messa in opera” (Le Boterf, 1994). Ciò significa che la sua valutazione non può (e non deve) focalizzarsi sulla mera interazione dei singoli senza tener presente che quest'ultimi agiscono nell'antro di sistemi (come organizzazioni o la stessa società più ampia) definiti da norme sociali, finalità e predisposizioni; se la struttura contempla ad esempio relazioni gerarchiche o genera e alimenta conflitti connessi alla distribuzione asimmetrica di risorse e/o riconoscimenti, anche l'interazione di attori competenti da un punto di vista interculturale potrà risultare compromessa o quantomeno difficoltosa⁷.

Un'altra criticità che si profila nella valutazione della competenza interculturale deriva dal concetto stesso di “cultura” su cui essa si basa; i processi di internazionalizzazione e globalizzazione hanno messo in luce, oggi più che mai, la falsità e l'ipersemplificazione di concezioni che la descrivevano come un'entità ermetica e statica. Tale tralignamento di natura ha lasciato il posto a concettualizzazioni che ne rimarcano la sostanza intrinsecamente evolutiva e aperta, in cui la mera ubicazione geografica ha un ruolo meno determinante dell'affiliazione culturale, in cui variabili come la vocazione, il sesso, l'età, l'organizzazione hanno un peso specifico non irrilevante nel forgiare l'identità.

Una difficoltà si staglia poi a livello semantico, dacché i concetti di “efficacia” e “appropriatezza” collegati all'agire competente in contesti multiculturali – e presenti in buona parte delle definizioni di competenza interculturale (Barrett, 2011; Dearthoff, 2009; Spitzberg, Changnon, 2009)

utilizzato per riferirsi all'identità collettiva e viene sovente associato ad altri termini quali: empatia, compassione, umiltà e connessione all'Altro (Khoza, 2011; Nwosu, 2009).

6 È assodato, invece, che la competenza interculturale non possa essere valutata olisticamente (Dearthoff, 2009).

7 Per tale ragione è fondamentale che le politiche sociali vengano emanate entro una cornice di uguaglianza formale e sostanziale.

– sono oltremodo ambigui perché legati al contesto specifico dell’interazione e a tutti i livelli di interpretazione a esso connessi: aspettative, funzioni, luogo fisico, tipo di relazione e così via. Ne deriva che, nel processo di valutazione, si dovrà tener conto di una pluralità di variabili, la più importante delle quali è rappresentata dagli interlocutori medesimi, che decretano congiuntamente il successo o meno di uno scambio. In altre parole, “Roles and expectations are co-constructed in interaction, and the interlocutors are the ones who can best establish what is appropriate and effective in the specific situation they are negotiating” (Borghetti, 2017, p. 17). Tale considerazione genera però non poche difficoltà nell’eterovalutazione e, in particolar modo, nella generalizzabilità dei risultati, dal momento che una persona può manifestare diversi livelli di competenza in base a fattori contestuali cangianti (presenza e/o dipartita di uno o più soggetti, cambiamento di temperatura, variabili interne, avvenimenti collaterali accidentali o meno, ecc.). Si profila pertanto una sfida teoretica, ontologica ed epistemologica parzialmente arginata dall’adozione di strumenti e approcci multiprospettici.

Vi è anche una questione di carattere etico non meno cogente: quali potrebbero essere le conseguenze di una valutazione in termini di riverbero nelle misure sociali e politiche (si pensi, ad esempio, alla complessa questione del rilascio dei permessi o, in generale, alla regolamentazione dei flussi migratori) e, in ultima analisi, nelle vite dei singoli individui? Come far fronte allo sbilanciamento nella distribuzione del potere tra chi valuta e chi è valutato? O ancora, come mette in luce Borghetti (2017, p. 17): “[...] As assessors, do we specify to the students that their level X, Y or Z of intercultural competence has been identified in respect to a specific benchmarking/model and thus its validity is somehow limited to the specific test they undertook?”. In altre parole, ciò che – a primo acchito – sembra un problema meramente disciplinare, solleva in realtà delicate questioni sociali, soprattutto se si considera che l’obiettivo della valutazione – ossia la competenza interculturale – è legato a filo doppio al concetto di “identità”. In tal senso, risulta lecita la domanda posta da Sercu (2004):

[...] Does education want to be prescriptive about the intercultural attitudes learners should develop and can learners be punished for not having particular desired personality traits, such as ‘interest in cultures’ or positive self-image, which are traits which have been identified as characteristic of the effective intercultural person? (p. 78).

L’autore ricorda cioè come vi sia una discrasia intrinseca tra l’atto della valutazione e l’oggetto della stessa: fino a che punto un docente (o formatore) può esprimere giudizi sulle sensazioni, sui sentimenti e, in ultima analisi, sui tratti di una personalità? La questione appare poi – se possibile – ancora più farraginoso quando vengono prescritti standard e linee guida, come ad esempio incoraggiare gli studenti a muoversi verso una prestabilita (e preferita) direzione identitaria. Tuttavia, mentre sembra essere lapalissiano che alcune caratteristiche – apertura, disponibilità, curiosità – fungano da catalizzatori

di integrazione positiva e inclusione – così come confermato da diversi studi (Baiutti, 2017; Milani, 2015; Portera, 2013b) –, altre variabili disposizionali come la timidezza o la scarsa autostima sono particolarmente difficili da collocare. Pertanto, eventuali inferenze sulla scarsa o nulla competenza interculturale di un soggetto potrebbero avere un impatto deleterio in termini di percezione della propria immagine. Il rischio è infatti quello di cadere in interpretazioni semplicistiche dell'agire umano che, per sua natura, è caratterizzato da processi interni difficilmente prevedibili.

Il limite più rimarchevole, sostanzialmente, consiste nella difficoltà di misurare l'attitudine e la consapevolezza in maniera affidabile/attendibile; aspetto, questo, che ha un impatto notevole sui *curricola* medesimi, sovente sbilanciati sull'area dei saperi, più semplici da valutare. Una soluzione potrebbe essere quella di utilizzare tecniche versatili, poliedriche, che potrebbero colmare tale lacuna più agilmente; ad esempio l'analisi degli "incidenti critici", che Wight (1995, p. 128) definisce come "Brief descriptions of situations in which there is a misunderstanding, problem, or conflict arising from cultural differences between interacting parties [...]". Essi rappresentano un viatico per stimolare in primis la riflessione su rappresentazioni tra loro dissonanti e letture multiple della realtà, e in secondo luogo per generare soluzioni condivise a eventuali problemi (Damini, Surian, 2012), alimentando un circolo virtuoso tale per cui competenze interculturali quali il decentramento, l'exotopia⁸, l'ascolto attivo, la sospensione del giudizio e il pensiero critico ne risultano potenziate. Vari i modi di utilizzo degli incidenti critici: un loro uso più tradizionale (Cushner, Brislin, 1996) vede gli studenti impegnati a scegliere tra una lista di possibili interpretazioni della situazione problematica, una delle quali è individuata dai docenti come preferibile; altre volte, invece, li si lascia liberi di formulare i propri commenti, assottigliando in tal guisa la linea di demarcazione tra tale strumento e altre modalità di riflessione quali le autobiografie degli incontri interculturali (2009), i portfolio, i diari di bordo⁹ e le osservazioni etnografiche. Modalità che rivestono un alto valore pedagogico, dal momento che in esse confluiscono la misurazione delle valutazioni formative, incoraggiando al contempo nell'allievo un'attività di metacognizione e di potenziamento della competenza interculturale stessa.

Ad ogni modo, a prescindere dallo strumento utilizzato, ciò che – così

8 Come spiega Dusi (2006), l'exotopia, con l'assumere l'empatia come momento cangiante, si profila come concetto chiave all'interno del discorso pedagogico interculturale. Esso incarna il principio dell'integrazione positiva tra opposti, partendo dalla consapevolezza dell'originaria dissimetria che attraverso la relazione umana.

9 Il diario di bordo, sovente confuso con il diario personale, è invero uno strumento istituzionalizzato, ha fine valutativo e deve essere inserito entro un patto di corresponsabilità docente/educatore/formatore e allievo. Esso si colloca a metà strada tra due forme di scrittura: autobiografica e memorialistica; la prima mira a trovare il bandolo della matassa di una vicenda o di particolari trascorsi esistenziali, con l'obiettivo di riportare nella maniera più fedele possibile eventi, cause e conseguenze; con la seconda, invece, l'accento viene posto sul vissuto soggettivo. Per maggiori approfondimenti consultare Baiutti (2017).

come sottolineato da più parti (Damini, Surian, 2012; Brookfield, 1995; Mezirow, 1990) – sembra essere auspicabile è l’aggancio a situazioni realmente esperite dagli studenti, nella convinzione che, quando si è chiamati in causa in prima persona, il processo formativo e trasformativo viene esponenzializzato. A tal fine, per sollecitare una più organica e funzionale capacità di osservazione e lettura delle dinamiche e delle narrazioni, può essere utile costruire griglie con categorie, descrittori e una scala di valori riferita a ogni dimensione della competenza interculturale.

Conclusioni

La valutazione della competenza interculturale è un tema di cogente importanza che oggi richiede di essere affrontato con solerzia in un sistema sociale divenuto pluriculturale e policentrico e con un rilevante grado di complessità al suo interno. In tale situazione occorre pertanto che, negli ambienti educativi, si inneschi un deciso innalzamento della cultura valutativa – già insita nel DNA della scuola – anche perché, come ricorda Domenici (1995), il prodotto educativo-formativo dipende in larga parte dall’effetto “washback” derivante dall’affidabilità dei dati valutativi sulla cui base orientativa i docenti strutturano le loro decisioni finendo, in ultima analisi, per determinare il “valore” (quantomeno estrinseco) di una persona. La valutazione ha cioè un ruolo cardine e delicato nella regolazione delle attività – e della stessa postura educativa – a condizione che sia multimetodo, multiprospettica e longitudinale e che il “giudizio” prodotto comunichi informazioni affidabili e congruenti, capaci di dar conto del percorso individuale per potenziarlo e irrobustirlo. Affinché ciò sia possibile, è necessaria un’operazione articolata di confronto, integrazione e ponderazione dei dati valutativi da parte di più stakeholders implicati nel processo (Milani, 2018), nonché accrescere la trasversalità delle discipline, gli strumenti impiegati (osservazioni, interviste individuali e di gruppo, focus groups, questionari, narrazioni, dati esistenti di qualche tipo, ecc.) e le loro modalità di costruzione e impiego.

Nota bibliografica

- Aime M. (2004). *Eccessi di culture*. Torino: Einaudi.
- Baiutti M. (2017). *Competenza interculturale e mobilità studentesca. Riflessioni pedagogiche per la valutazione*. Pisa: ETS.
- Barrett M. (2011). Intercultural competence. *EWC Statement Series*, 2, pp. 23–27.
- Barrett M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist*, 23(1), pp. 93–104.
- Bookfield S. (1995). *Becoming a Critically Reflective Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Borghetti C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*, 44, pp. 1–17.

- Byram M., Morgan C. (1994). *Teaching-and-learning language-and-culture*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Carrol B.J., Hall P.J. (1985). *Make Your Own Language Tests: a Practical Guide to Writing Language Performance Tests*. Oxford: Pergamon.
- Castoldi M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci.
- Consiglio d'Europa (2009). *Autobiografia degli incontri multiculturali*. Strasburgo: Consiglio d'Europa.
- Cushner K., Brislin R.W. (1996). *Intercultural interactions: A practical guide* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Da Re F. (2013). *La didattica per competenze. Apprendere competenze, descriverle, valutarle*. Milano-Torino: Pearson.
- Damini M., Surian A. (2012). L'uso degli incidenti critici nella valutazione dello sviluppo delle competenze interculturali [numero speciale]. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 5, pp. 291-302.
- Deardorff D.K. (Ed.) (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff D.K., De Wit H., Heyl J.D., Adams T. (Eds.). (2012). *The Sage Handbook of International Higher Education*. Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff D.K., Jones E. (2012). Intercultural competence. In D.K. Deardorff H. De Wit, J.D. Heyl, T. Adams (Eds.), *The Sage Handbook of International Higher Education* (pp. 283-303). Thousand Oaks: Sage.
- Demo H. (Ed.). (2015). *Didattica delle differenze. Proposte metodologiche per una classe inclusiva*. Trento: Erickson.
- Dusi P. (2006). La problematicità dell'essere-insieme-agli-altri: comunicare tra simpatia, empatia ed exotopia. In A. Portera (Ed.), *Educazione interculturale nel contesto internazionale* (pp. 73-85). Milano: Guerini.
- Fantini A.E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D.K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks: Sage.
- Fowler S.M. (Ed.). *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods. Volume 1*. Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Humphrey, D. (2007). *Intercultural communication competence: The state of knowledge*. London: The National Centre for Languages.
- Lamberti S. (2010). *Apprendimento cooperativo e educazione interculturale. Percorsi e attività per la scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Le Boterf G. (1994). *De la compétence* [On competence]. Paris: Les Éditions de l'Organisation.
- Mezirow J. (Ed.). (1990). *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Milani M. (2015). *Competenze interculturali a scuola*. Verona: QuiEdit.
- Milani M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani M. (2018). Educating communities for the development of intercultural competence. *Journal of Educational, Cultural and Psychological Studies*, 17, pp. 207-220.
- Mortari L., Mazzoni V. (2014). *Le virtù a scuola. Questioni e pratiche di educazione etica*. Verona: Edizioni Universitarie Cortina.
- OECD PISA (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world. The OECD PISA global competence framework*. Paris: OECD.
- Portera A., Dusi P. (Eds.). (2005). *Gestione dei conflitti e mediazione interculturale*. Milano: FrancoAngeli.

- Portera A. (2006). *Globalizzazione e pedagogia interculturale. Interventi nella scuola*. Trento: Erickson.
- Portera A. (Ed.). (2006). *Educazione interculturale nel contesto internazionale*. Milano: Guerini.
- Portera A. (Ed.). (2013b). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: Franco-Angeli.
- Portera A. (2017). Cosmopolitismo, bisogno di dialogo e competenze (propriamente) interculturali. *Educational Reflective Practices*, 2, pp. 39-56.
- Portera A., Moodley R., Milani M. (Eds.). (2020). *Intercultural Mediation Counselling and Psychotherapy in Europe*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Samovar L.A., Porter R.E. (Eds.). (1997). *Intercultural Communication: A reader*. Belmont: Wadsworth.
- Sen A. (2006). *Identità e violenza*. Roma-Bari: Laterza.
- Sercu L. (2004). Assessing intercultural competence: a framework for systematic test development in foreign language education and beyond. *Intercultural Education*, 15(1), 73-89.
- Serragiotto G. (2016). Nuove frontiere nella valutazione linguistica. *El.le*, 5(2), pp. 153-188.
- Sinicrope C., Norris J., Watanabe Y. (2007). Understanding and assessing intercultural competence: A summary of theory, research, and practice (technical report for the Foreign Language program Evaluation Project). *Second Language Studies*, 26(1), pp. 1-58.
- Spencer L., Spencer S. (1995). *Competenza nel lavoro*. Milano: FrancoAngeli.
- Spitzberg B.H. (1997). Intercultural Effectiveness. In L.A. Samovar, R.E. Porter (Eds.), *Intercultural Communication: A reader* (pp. 379-391). Belmont: Wadsworth.
- Spitzberg B.H., Changnon G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D.K. Deardorff (Eds.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence* (pp. 2-52). Thousand Oaks: Sage.
- Trevisan M.S., Carey J.C. (2020). Evaluating intercultural programs and interventions. In A. Portera, R. Moodley, M. Milani (Eds.), *Intercultural Mediation Counselling and Psychotherapy in Europe*. Newcastle upon Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Wight A.R. (1995). The critical incident as a training tool. In S.M. Fowler (Ed.), *Intercultural sourcebook: Cross-cultural training methods* (Vol. 1, pp. 127-140). Yarmouth, ME: Intercultural Press.
- Zoletto D. (2012). *Dall'interculturale ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.