Incorporare interculturalmente: la diversità socioculturale nei processi formativi

Zoran Lapov*

Riassunto

La diversità nella sua conformazione socioculturale permea la quotidianità antropica delle persone, delle società, dei contesti culturali, delle lingue umane, dei sistemi valoriali, delle correnti di pensiero, sino ai processi formativi. È un dato oggettivo che, in un lavoro pedagogico, potrebbe sembrare ormai acquisito: nella realtà dei fatti, però, non è così. Dedicata alla diversità attraverso le sue dimensioni formative e al suo incorporamento nei percorsi di formazione, nei contenuti curricolari e nella prassi educativa, la presente riflessione si sofferma sulla necessità di far luce su questa competenza professionale a carattere interculturale tuttora in attesa di una sua modellizzazione pedagogica.

Parole chiave: *diversità e affinità; saper incorporare; prospettiva interculturale; competenze; crescita professionale*

Incorporating interculturally: Socio-cultural diversity in educational processes

Abstract

Diversity in its sociocultural configuration permeates the anthropic daily life of individuals, societies, cultural contexts, human languages, value systems, currents of thought, up to educational processes. This is an objective fact that, in pedagogical work, might seem to be established by now: in reality, though, this is not the case. Dedicated to diversity through its educational dimensions and to its incorporation into training programmes, curriculum content and educational practice, the present reflection focuses on the need to shed light on this intercultural professional competence still awaiting to be translated into a pedagogical model.

Keywords: *diversities and affinities; ability to incorporate; intercultural perspective; competences; professional growth*

* Università degli Studi di Firenze – Firenze (Italia).

Civitas educationis, a. XIII, n. 1, giugno 2024 • Mimesis Edizioni, Milano-Udine
Web: universitypress.unisob.na.it/ojs/index.php/civitaseducationis • ISSN (online): 2281-9568
• ISBN: 9791222314730 • DOI: 10.7413/2281-9568099
© 2024 – MIM EDIZIONI SRL. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (CC-BY-4.0).

1. Introduzione: note metodologiche e ipotesi di ricerca

L'idea del presente lavoro nasce da un percorso di osservazione sul campo, condotto nell'arco di circa dieci anni presso alcuni Istituti comprensivi di Firenze (G. Pieraccini, Oltrarno, Centro Storico-Pestalozzi e Barsanti): iscritta in un quadro di ricerca più ampio sulla diversità socioculturale e linguistica nella scuola, tale esperienza era orientata a comprendere in che misura e in che modalità la diversità fosse assunta come elemento conoscitivo, relazionale e tras/formativo nella prassi educativa a cominciare dalle attività didattiche curricolari ed extracurricolari. Partendo da questo spunto empirico, l'indagine si è allargata al bagaglio professionale delle/gli insegnanti in relazione a questo tema specifico, con particolare attenzione a quanto e a come si investe nel saper incorporare le diversità nell'ambito dei percorsi di formazione del personale docente.

Entro i confini dell'indagine tracciati sulla base delle dette ipotesi di ricerca, l'attività di osservazione aveva gradualmente generato una serie di informazioni che sono state incrociate con i dati disponibili nella letteratura, anzitutto quella pedagogica, integrata da fonti dell'area sociologica, antropologica, filosofica e degli studi culturali. Il metodo dell'*osservazione partecipante*, impiegato per scattare una serie di fotografie della realtà osservata, ha costituito lo strumento di rilevazione e selezione dei fatti da esplorare: in questo senso, l'*osservazione sul campo* (Postic & De Ketele, 1993; Mantovani, 1998) è stata fonte di preziose sollecitazioni, le quali nel testo non vengono riportate in qualità di contenuto tangibile, bensì custodite come testimonianze utili all'elaborazione di alcune indicazioni e proposte di modellizzazione pedagogica della competenza di saper incorporare la diversità. In sintesi, la seguente riflessione, di taglio socio-pedagogico e impostata sui metodi della *ricerca qualitativa* (LeCompte *et al*., 1992; Mantovani, 1998; Khan, 2014), combina le osservazioni raccolte nel contesto di uno studio empirico con i dati emersi dalla disamina bibliografica sul tema della diversità nei processi formativi.

In una trattazione incentrata sulle differenze, non è possibile ignorare l'altro 'emisfero'. Risulta cioè determinante valutare due concetti chiave che, nel descrivere i corrispondenti fenomeni, delineano la cornice interpretativa funzionale a una migliore comprensione dell'argomento in oggetto: la diversità in parallelo all'affinità, con particolar riferimento alla loro simbiosi concettuale, fenomenologica e applicativa. Maturata questa consapevolezza, l'analisi si concentra sulla *diversità socioculturale* che costituisce l'elemento cardine della presente riflessione.

L'aspetto che emerge più palesemente dall'analisi è che la competenza di saper incorporare le diversità nel lavoro pedagogico resta relegata a un utilizzo episodico e occasionale e non di rado confuso con i cosiddetti 'interventi interculturali': una forma 'particolare' di intervento pedagogico, parimenti programmato fin troppo spesso all'occorrenza, laddove la *prospettiva interculturale* dovrebbe ormai essere assimilata come parte

integrante dell'agire pedagogico complessivo, anche oltre le mura delle istituzioni educative *stricto sensu* (Banks, 1993, 1994; Banks & Banks, 1995; Gay, 1994, 2000, 2013; Gundara, 1999, 2000, 2006; Pinto Minerva, 2002; Santerini, 2003; Fiorucci, 2008, 2011, 2020; Portera, 2013, 2019). Quest'ultima considerazione farà, inoltre, da guida tra i contenuti dell'articolo per ricondurre il discorso sulla diversità alle dimensioni formative che la qualificano come fulcro del pensare e dell'agire interculturalmente e per riaffermare, al tempo stesso, l'orientamento interculturale della pedagogia.

Muovendo da queste premesse, si evince come saper incorporare la diversità, quale fonte di esperienze e conoscenze, raffigura una *competenza interculturale* (Banks, 1994; Arnesen *et al*., 2009; UNESCO, 2013; Portera, 2019; Fiorucci, 2020) che rivendica, da un lato, un proprio spazio in termini di diversità teorica, metodologica e operativa e, dall'altro, un radicamento nei percorsi di formazione, nei contenuti curricolari e nell'applicazione pratica dei saperi pedagogici. Tutti elementi vitali per una modellizzazione pedagogica di questa competenza che si dimostra essere un dispositivo metodologico-operativo da collocare stabilmente nel bagaglio professionale delle operatrici e degli operatori dell'educazione.

2. Concetto chiave: *diversità socioculturale*

La *pedagogia è interculturale*: è un dato di fatto che si è progressivamente consolidato – a seconda della singola tradizione pedagogica – negli ultimi quattro-cinque decenni, con tanto di frange che, anziché non riconoscere siffatto esito di un percorso di consapevolizzazione epistemologica, continuano a fraintendere *in parte* o *in toto* la proposta pedagogica della prospettiva interculturale (Lapov, 2018, 2019). Questo atto di ricognizione del proprio carattere interculturale sottintende una sintesi teorico-metodologico-operativa, di cui la disciplina pedagogica sente assoluta necessità per poter sondare più a fondo i vari fenomeni, processi e pratiche ricomprese nel proprio campo d'azione: e lo fa attraverso il prisma della diversità, quale perno della produzione interculturale e quindi pedagogica.

Assunta come iperonimo di tante differenze, la *diversità* racchiude una moltitudine di variabili che investono la sfera individuale e collettiva del soggetto, *ogni singolo soggetto*, in quanto membro di un aggruppamento umano – famiglia, comunità, ceto, società, nazione, gruppo di lavoro, gruppo di amici, gruppo dei pari, o altro (Lapov, 2018: 33): in tal senso, un gruppo classe, quale possibile micro-aggregato antropico, ritrae un perfetto esempio pedagogico di questo paradigma.

Da un punto di vista fenomenologico, la diversità si configura come un fatto sociale totale nell'accezione maussiana (Mauss, 1923-24): come tale, ci invita a operare una riflessione multilivello a partire dalla detta caratterizzazione sociale e insieme culturale per espandersi alle sue poliedriche declinazioni di natura linguistica, valoriale, socio-ambientale, spiritual-religiosa, filosofica, economica, artistica, storica, geografica, di genere, di opi-

nione, di classe... Immesso in questa cornice, il quadro si esplicita nell'essenza stessa della diversità con particolar riferimento a quella denotata dal vasto ventaglio semantico dell'aggettivo 'socioculturale': quel *modus essendi* che ritrae ognuna e ognuno individualmente, sempre e ovunque, in quanto esseri sociali e interagenti con altri/e simili, e collettivamente poiché inseriti in un *continuum* di dinamiche altrettanto sociali che implicano interazioni e imposizioni, affermazioni e convenzioni, talenti e conformismi, comunque sia esperienze pluridimensionali in continua evoluzione.

Tenendo ben presenti le sue plurime dimensioni, va da sé che abbiamo deciso di adottare la *diversità socioculturale* come categoria analitica alla guida di questo studio: l'obiettivo principale è porre l'accento su come le sfumature della diversità si combinino nell'ambito di un lavoro pedagogico tra di loro, con le affinità e soprattutto con le proprie dimensioni formative che saranno approfondite nelle pagine a seguire.

Al giorno d'oggi, siamo testimoni di una varietà di interpretazioni del fenomeno della diversità socioculturale/culturale, formulate sotto prospettive e letture differenti (Touraine, 2002, 2007; Hannerz, 2001; UNESCO, 2001, 2002; Arnesen *et al*., 2009). Rispetto al ruolo ch'essa svolge all'interno dei curricoli e dei processi formativi, un gruppo di esperti dell'UNESCO-IBE (Ufficio internazionale dell'educazione dell'UNESCO) osserva come la diversità socioculturale in un contesto educativo comprende

> la razza, la classe, le capacità, i differenti stili e condizioni di apprendimento, l'etnicità, l'età, il genere, l'orientamento sessuale, la religione, la nazionalità e le altre dimensioni che costituiscono l'identità del singolo studente e hanno un impatto sulla sua esperienza di apprendimento.

Ancor più significativa la continuazione del discorso che recita:

> Pertanto, la diversità deve essere presa sul serio dagli/le insegnanti. È l'unico modo per garantire che gli studenti di qualsiasi estrazione, anziché [finire per essere] esclusi o emarginati a causa dei loro bisogni e stili di apprendimento unici, siano invece sostenuti dal sistema educativo e ricevano un'istruzione capace di aiutarli a raggiungere il loro massimo potenziale. La scuola si offre come un ambiente sociale in cui gli studenti possono imparare a gestire le differenze socioculturali in [vari] modi (UNESCO-IBE, 2011: 2, T.d.A.).

Per completare questo breve inquadramento concettuale, si vorrebbe proporre un'ulteriore spunto di riflessione, coniato da uno dei massimi sociologi viventi, il quale ha dedicato buona parte del proprio operato al tema della diversità culturale e del rapporto individuo-società. Constatando "un'enorme difficoltà nel riconoscere la differenza e l'altro", Alain Touraine, in un pensiero lampo finalizzato a sintetizzare la complessità delle conformazioni che la diversità culturale assume nella sua condizione attuale, dipinge i portatori di quest'ultima, ossia i cittadini del Mondo, come

> sempre più incapaci di coniugare la diversità culturale con il fatto di appartenere alla stessa nazione e di difendere i valori universalistici" (Barranco, 2005: 41, T.d.A.),

fatto che – insiste l'autore – narra l'esigenza di una riflessione critica di ampio respiro.

In accordo con quanto sostenuto dallo studioso, rientriamo nella sfera pedagogica per asseverare un altro principio, i cui confini, non sempre risultando lineari, ci inducono a fornire qualche nota chiarificatrice. È essenziale capire come il *riconoscimento delle diversità* non si esaurisce con l'ammissione delle differenze inter/nazionali, inter/etniche, inter/culturali (nell'accezione ristretta del termine): viste sotto un'altra luce, la diversità e l'interculturalità non costituiscono 'variabili' della disciplina pedagogica, né sono subordinate a una manifestazione occasionale di elementi 'stranieri', nel senso che non occorre aspettare che le differenze giungano dall'esterno come 'diversità altra da sé', immigrando cioè dai dominî di una certa alterità fortemente marcata e riconoscibile; quella diversità che consente di essere notata – ad esempio in classe – grazie a una presenza 'chiaramente diversa' e potenzialmente compromettente, in quanto *capace* di creare difficoltà gestionali, organizzative, di apprendimento/rendimento, di comprensione linguistica, o altra.

Siffatto approccio denota una grave carenza di vedute, dal momento che la concezione interculturale della diversità postula una sua presenza stabile sia come nozione, sia come fenomeno, sia come risorsa conoscitiva, consentendo in tal modo alla sua fenomenologia di affermarsi in tutti i campi della produzione pedagogica. La diversità è – ribadiamo – onnipresente, definisce ogni persona, la trascende e al contempo compenetra in tutte le sue forme e modi di essere antropici: semplicemente perché l'individuo, nello stesso atto in cui si relaziona con altri/e simili nelle diverse situazioni sociali, culturali, economiche, artistiche, politiche ecc., compie un percorso di trasformazione diventando sempre *più diverso*.

Precisati i confini, alle molteplici dimensioni della diversità socioculturale, come illustrato sopra, è necessario sommare ulteriori piani d'analisi, nella fattispecie: la diversità teorico-concettuale, la diversità metodologico-operativa e la diversità di apprendimento. Nessuna delle tre può essere ignorata dai processi di formazione, dalla progettazione pedagogica, né dalla prassi educativa, poiché fanno da garanti di una pedagogia emancipata e impegnata (hooks, 1994; Freire, 2014), interculturale e inclusiva (Catarci, 2016), e quindi di qualità: sono elementi che dovrebbero ritrovare un riverbero nel complesso di metodi, strategie e prodotti, i quali – stimolati dalle sollecitazioni della diversità – saranno parimenti imperniati sui princìpi e valori che questo stesso fenomeno esprime all'interno di un qualsiasi progetto pedagogico.

3. Concetti chiave in simbiosi: *diversità* e *affinità*

Ampliando la visuale, si arriva a comprendere che non può mancare un secondo elemento, non contrapposto, bensì integrativo specularmente del primo: l'*affinità*. Ciò per precisare come, in un discorso o fatto pedagogico, le diversità non devono adombrare le affinità, né queste ultime imporsi sulle prime.

Si palesa così un'ulteriore correlazione: nella misura in cui vengono considerate le differenze, si rende vitale non sottovalutare l'altro ingrediente, dato dai *punti di contatto* che fanno da ponte per agganciare i vari gradi della parità – sociale, culturale, politica, di opinione, di genere, di studio, di diritto, ecc. Ci riferiamo ai valori condivisi, al corpo dei diritti e doveri, al rispetto, alla giustizia, all'uguaglianza, alla pace… al fatto che i bambini sono anzitutto e inequivocabilmente 'bambini' e solo in secondo luogo 'alunni', 'minori', mai 'stranieri' (termine pedagogicamente ingiustificabile), vale a dire: attori sociali da riconoscere come coprotagonisti delle esperienze formative e dei processi di cambiamento. Quest'ultimo passaggio per esemplificare una delle situazioni pedagogiche più totalizzanti che a tutt'oggi e in numerosi casi stenta a convertirsi in un livello accettabile di condivisione e non trasmissione, di attiva partecipazione e non passiva ricezione – quella postura professionale che si trova riposta nell'eloquente concetto freiriano di *do-discenza* (Freire, 2014: 29; cfr. anche Postic, 1999), elaborato relativamente alle dinamiche educative e socio-relazionali allorquando, in un processo di insegnamento-apprendimento, queste arrivano a tingersi di simmetricità e reciprocità. Si tratta di saper incorporare le differenze e le somiglianze nel lavoro pedagogico, di saperne beneficiare proficuamente e di saper includere in tal modo tutti i soggetti coinvolti: una competenza strategica e insieme un prezioso strumento professionale poiché capace di affrontare eventuali scogli operativi e sfide metodologiche.

Sono variabili che *dovrebbero* rivelarsi solide, permanenti, ugualmente applicabili a ogni circostanza e valide per ogni singolo/a protagonista: continuando, però, a scontrarsi con le insidie dell'oblio, in quanto fin troppo spesso ritenute scontate, la loro sussistenza nella produzione pedagogica – teorica, metodologica e pratica – dipende dal modo condizionale del verbo che ci rammenta del bisogno che le affinità hanno di una loro costante riaffermazione.

Senza associare le differenze alle rispettive 'controparti', quali somiglianze, equivalenze, analogie, che – se gestite efficacemente – aiutano ad accorciare le distanze, si rischia di finire per 'celebrare' la diversità (Gundara, 2006: 5). L'idea è pedagogicamente quella di fruire della correlazione che questo *dualismo metodologico-concettuale* esprime nel vedere diversità e affinità cooperare – come princìpi, risorse e veicoli della trasformazione conoscitiva (cfr. Mezirow, 1991, 2003) – alla realizzazione di processi formativi più proficui. Orbene: è essenziale considerare e tutelare le diversità e le affinità alla stessa stregua, farle camminare di pari passo nel loro at-

traversare i processi formativi, azione che diventa il fulcro della relativa competenza professionale; e le due si alimentano a vicenda, nel senso che la cura delle diversità si esprime a favore delle affinità, laddove l'affermazione delle affinità contribuisce a rafforzare le capacità di interagire con le differenze. Solo dopo aver consolidato questa consapevolezza sarà possibile sviluppare un approccio inclusivo nei confronti delle differenze in uno scenario pedagogico.

In definitiva, saper coordinare efficacemente differenze e somiglianze, a cominciare da una costante affermazione e promozione dei vantaggi che le due sponde recano al lavoro pedagogico, implica un'operazione di continuo esercizio che permette all'impatto del loro impiego di tradursi in esiti proficui per la totalità delle azioni proposte e degli attori sociali coinvolti: ed ecco che riaffiora l'esigenza di formazione e di progettazione condivisa come momenti di studio, di riflessione e di confronto collettivo che, unitamente all'esperienza e alla pratica, consentono a una competenza professionale di essere progettata, costruita, innovata e, come tale, sviluppata.

4. Quadro epistemologico

Ampie aree dell'umanistico, dall'antropologia alla sociologia, dalla filosofia alla psicologia, dagli studi postcoloniali a quelli culturali, dagli studi di genere a quelli sulle migrazioni e oltre, sono state sollecitate in chiave multi- e interdisciplinare dalla diversità antropica, quale fatto sociale totale che 'produce differenza' (Said, 2007; Kymlicka, 1995; Touraine, 2002, 2007; Hannerz, 2001; Maalouf, 2005; Kapuściński, 2007; Vertovec, 2007; Dietz, 2009; Modood, 2010; Remotti, 2014): la molteplicità, la varietà, nonché la complessità fenomenologica delle differenze socioculturali non potevano rimanere inosservate ed è proprio questa loro configurazione ad aver procurato l'interessamento degli studiosi provenienti dai più disparati dominî delle discipline umanistiche.

Le diversità (assieme alle affinità) si offrono come plurime espressioni del carattere sociale dell'umano che entrano in contatto, interagiscono, si condividono, scambiano e trasmettono, in due parole: *insegnano* e *apprendono*. Contemplando le diversità come fatti sociali ai quali ci si educa, l'attenzione della riflessione, focalizzata sul terreno pedagogico, decolla dalla seguente domanda: come si declina il fenomeno della *diversità socioculturale* nei processi formativi, nella relazionalità educativa e interculturale, nella costruzione della conoscenza, ossia *nel campo pedagogico*?

Passando per l'operato di James Albert Banks (1981, 1993, 1994, 2006; incl. Banks & Banks, 1995), Geneva Gay (1994, 2000, 2013) e Jagdish Singh Gundara (1999, 2000, 2006), per citare solo alcuni tra i nomi più autorevoli del settore, si osserva come l'argomento fa *parte dell'agenda interculturale*, e quindi *pedagogica*, da circa quattro decenni; nondimeno, la dimensione della diversità resta in attesa di ulteriori approfondimenti e soluzioni – non certamente definitive, bensì indicative

– sul versante sia teorico-concettuale che metodologico-operativo della produzione pedagogica.

Incorporare la diversità nel proprio lavoro educativo, quale sapere professionale da co-costruire, acquisire e curare, è un paradigma che – disposto su diversi piani di riflessione e analisi e con diverse dosi di operatività – appare piuttosto presente in taluni contesti anglosassoni, specie nella tradizione pedagogica statunitense, canadese e britannica (cfr., oltre ai citati testi di Banks, di Banks & Banks, di Gay e Gundara, anche Sheets, 2005; Egbo, 2009; Ball & Tyson, 2011; Cummins, 1997, 2001; Schecter & Cummins, 2003).

A titolo esemplificativo, uno dei primissimi testi di questa matrice, intitolato *Education in the 80's: Multiethnic Education* e curato dal professor James A. Banks, ospita una serie di saggi, tra cui i contributi del curatore, di Geneva Gay e di Cherry A. Banks. Questo volume collettaneo documenta il consenso di un gruppo di studiose e studiosi che si era pronunciato, ormai da qualche anno, a favore di un'educazione 'multietnica/multiculturale/interculturale'. Inoltre, nel volume, pubblicato nel 1981, ricorre sovente il tema del 'dovere' rispetto alla necessità di incorporare le diversità che si specchiano nella storia, nella cultura, nei racconti, nella vita sociale dei gruppi culturalmente diversi, quali le minoranze etniche, le donne, le persone disabili, le comunità regionali, e altri (Banks, 1981: 13). Si raccomanda, al contempo, di integrare le diversità nella totalità dei curricoli, delle metodologie e dei materiali didattici:

> I contenuti relativi alla diversità etnica dovrebbero permeare l'intero curricolo; non dovrebbero limitarsi all'educazione civica, alle materie umanistiche o a quelle linguistiche. [Essendo parimenti] appropriati per aree come l'economia domestica, l'educazione fisica, le scienze, la matematica e l'arte […], i contenuti etnici possono essere incorporati in tutte le aree tematiche (Banks, 1981: 114, T.d.A.).[1]

In diverse altre tradizioni pedagogiche, compresa quella italiana, questi scenari rimangono alquanto lacunosi:

– per quanto concerne i percorsi di *modellizzazione pedagogica*, si nota che saper incorporare la diversità come potenziale professionale risulta essere più frequente nei contenuti delle proposte teoriche (*discorso*) che nell'esercizio della ricerca (*prassi*);

– si registrano, in tal senso, sviluppi sul piano della *riflessione teorica* e delle implicazioni *metodologico-operative* che invitano a formarsi interculturalmente (cfr. Pinto Minerva, 2002; Fiorucci, 2011, 2020; Portera, 2013; Lapov, 2019);

1 Si parla, in quel testo e in quegli anni, del 'curricolo multietnico' (*multiethnic curriculum*) e dei rispettivi 'contenuti etnici' (*ethnic content*) in riferimento alla varietà dei gruppi culturali e alla loro diversità socioculturale da integrare nei contenuti curricolari.

– per quanto riguarda, invece, la produzione teorico-metodologica, le *politiche educative* sono cosparse di indicazioni, direttive e linee guida, le quali, seppur in forma mediata e generica, alludono alla competenza in oggetto sancendone la validità (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007; MIUR, 2012, 2014);

– quest'ultima trova, tuttavia, poca eco nell'applicazione concreta, cioè nei percorsi di *formazione del personale docente* e nella quotidianità scolastica della *prassi educativa*, che, ciascuna con modalità diverse, dedicano alla diversità e al suo incorporamento sporadici accenni, piuttosto che una sistematica attuazione operativa.

Nella realtà pedagogica italiana, la questione si è aggiudicata una certa considerazione da parte degli ambiti che si mostrano maggiormente inclini a indirizzare la propria produzione teorica, metodologica e operativa in una *prospettiva interculturale*: la menzione va a quante/i hanno assimilato, ormai da qualche decennio, il fatto che la pedagogia non può che essere interculturale e che assieme a questa consapevolezza si compie anche il percorso di maturazione del riconoscimento della diversità – nella pluralità dei significati che racchiude – quale elemento base della disciplina pedagogica del ventunesimo secolo (Pinto Minerva, 2002; Santerini, 2003; Fiorucci, 2008, 2011, 2020; Portera, 2013, 2019). Resta, pur tuttavia, il compito di affermare e riaffermare questa consapevolezza e promuovere la risultante prospettiva pedagogica.

Doveroso, comunque, ribadire come il fenomeno della diversità continua a configurarsi, il più delle volte, come oggetto di studio e di elaborazione teorica, laddove l'incorporamento delle differenze dimostra di essere una pratica scarsamente affrontata in termini di crescita professionale e quindi poco presente nei *percorsi di formazione* tesi a sviluppare la rispettiva competenza pedagogico-interculturale. Per essere più precisi: si tratta di un sapere fin troppo spesso rimandato – tanto nella formazione, quanto nella pratica – a una *certa* interculturalità, sfruttata in chiave episodica e utilitarista (ad es. sotto forma di 'laboratori' o 'interventi interculturali'; cfr. Lapov, 2019), giacché riservata quasi esclusivamente alle presenze della diversità percepita come evidente, eclatante, importata, per non dire 'immigrata': approccio che si pone, del resto, in netto contrasto con le prospettive di una pedagogia definibile come moderna e inclusiva.

Si è già accennato ai rischi di finire per 'celebrare' la diversità (Gundara, 2006: 5), o meglio esaltare, differenziare, per non dire discriminare individui o gruppi di persone, nonché le realtà in cui si trovano ad agire, in base alle loro *differenze*, culturali o altre che siano. In questo stesso senso, l'obiettivo chiave di un curricolo interculturale "è fornire agli studenti alternative culturali ed etniche e ridurre l'incapsulamento etnico" (Banks, 1981: 105, T.d.A.), ovvero prevenire i rischi di etnicizzazione della diversità che potrebbero determinare il disconoscimento, l'isolamento, sino all'emarginazione di individui e gruppi culturalmente diversi.

Per contro, onde evitare di alimentare ossessioni identitarie (Remotti, 1996, 2010, 2014; Gelpi, 1996; Maalouf, 2005; Sen, 2006), propense pe-

raltro a recare detrimento all'ormai assodato pluralismo culturale delle società odierne, le diversità vanno esplorate, assaporate, valorizzate per essere incorporate in modo da incoraggiare la costruzione di una cittadinanza vieppiù multiculturale (Kymlicka, 1995; Modood, 2010). E per approdare a una *cittadinanza interculturale*, si rende fondamentale – in estrema sintesi – insistere sui processi formativi (Fiorucci, 2020; Santerini, 1994) che, immersi nella diversità antropica, promuovano le sue plurime dimensioni – sociali, relazionali, conoscitive, comunicative, inclusive e altre – favorendo in tal modo il rinnovamento e la crescita di una società sul piano tanto personale che collettivo.

Conformemente, saper incorporare le diversità rimane una di quelle sfide che continua a non incontrare un approccio omogeneo né costante alla questione.

5. Saper incorporare come competenza professionale

Quando si parla delle diversità e soprattutto di come affrontarle in qualità di fatti sociali, culturali e pedagogici, l'approccio cui si fa riferimento più spesso, a prescindere dallo specifico ambito d'azione, è quello impostato sulla '*gestione della diversità*': un tale orientamento fa, però, venire in mente due entità separate, una 'diversa' e l'altra che si presta a gestirla, idea che – da un punto di vista pedagogico – rende l'intero paradigma alquanto problematico visto che le parti in causa appaiono tra loro estranee, persino asimmetriche nel loro allinearsi in un ordine gerarchico dei ruoli che a ciascuna delle due vengono attribuiti.

Un'altra modalità piuttosto ricorrente è quella che si ispira alle pratiche di '*scambio (inter)culturale*', attivate per conoscere le differenze sociali, culturali, linguistiche, estetiche, artistiche o altre, coesistenti in un contesto, ad es. quello di una scuola: un mero passaggio di segmenti socioculturali, singoli, isolati, a sé stanti, guidato dalla logica del '*piacere di conoscersi*', crea momenti di incontro che hanno un'incidenza limitata sulle opportunità di esplorazione, sperimentazione, relazione, nel senso che siffatte pratiche di scambio dovrebbero trovare una loro collocazione in scenari più ampi, più duraturi e infine più inclusivi.

Anche la presente riflessione contempla le pratiche di gestione, di scambio, di conoscenza reciproca. Senza perdere di vista queste importanti operazioni, la nostra proposta tenta di spingersi oltre, suggerendo di allargare il raggio d'azione: e lo fa ricordando quanto – nell'impegnarsi a interagire con le esperienze, coltivare buone relazioni e cocostruire conoscenze – sia produttivo ampliare la propria preparazione facendo rientrare le diversità (assieme alle affinità) *in* un *corpo* conoscitivo più vasto. Un atto di incorporamento che si compie mediante i processi di *reciproco riconoscimento*: saper accogliere sé stessi come diversi stimola, nell'attraversare le proprie specificità, a intraprendere

ulteriori passi esplorativi verso sempre nuove diversità. Una competenza "che consente all'individuo di incorporare le differenze culturali in modo produttivo" (Adams & Kirova, 2006: 14, T.d.A.)[2]. Pertanto, integrare le diversità socioculturali sistematicamente e trasversalmente in tutte le materie, porta "[gli studenti a vedere] come ogni area tematica possa aiutarci a comprendere meglio le esperienze dei gruppi etnici [differenti] e, di conseguenza, noi stessi" (Banks, 1981: 114, T.d.A.). In sintesi: importare contenuti, prospettive ed esperienze differenti avvalendosi di approcci interculturali diventa un'azione centrale della prassi didattico-educativa (Arnesen *et al*., 2009; UNESCO, 2013; Akkari & Radhouane, 2022).

Alla luce di quanto premesso, consegue che la diversità, in qualità di fatto sociale e quindi intrinsecamente intrecciato ai processi culturali e formativi, rivendica maggiore spazio nei curricoli, nella formazione e nella prassi educativa, palesandosi in tal modo come un fatto inequivocabilmente pedagogico. In parafrasi, si evince come, rispetto alle *pratiche di incorporamento della diversità*, l'istanza concerne tutti i principali campi che compongono la disciplina pedagogica e insieme interculturale, quali:

1) la *produzione teorica*: seppur presente, la diversità necessiterebbe di una posizione più precisa e più stabile in tutti i settori di questo campo: riflessione, studio e ricerca, critica, orientamenti e strumenti metodologici, modellizzazione (di interventi, buone pratiche, strategie, ecc.), formulazione dei contenuti curricolari, ecc.;

2) la *formazione*: la costruzione delle competenze, con particolar riferimento a quelle operative, relazionali e progettuali, dovrebbe essere maggiormente immersa nella fenomenologia della diversità e potenziata in questa sua dimensione nei percorsi di formazione (iniziale e in servizio), quale *azione ponte* tra teoria e pratica;

3) l'*applicazione pratica*: la prassi educativa – comprensiva di processi, contesti e ambiti educativi, attività curricolari ed extracurricolari, relazioni professionali, libri di testo, materiali didattici, ecc. – si configura come un terreno in cui mettere in campo le capacità acquisite e affinare progressivamente la propria preparazione pedagogica, in generale, e la competenza di incorporare le diversità, in particolare.

Ebbene, per poter dare voce a esperienze, conoscenze, preferenze differenti, si tratta di incorporare – in un qualsiasi segmento del lavoro pedagogico – una diversità dei contenuti, dei temi, delle narrazioni, delle metodologie, del personale (docente, educatore, ricercatore), dei generi, delle lingue, e di altri elementi facenti parte dello schema. Questa operazione ci riporta alle diversità teorico-concettuali, metodologico-operative e di apprendimento da tener presente poiché aiutano ad accrescere la produzione teorica e a ottimizzare quella pratica, suddivisa a sua volta tra la sfera

2 Le autrici coniano questa sintetica 'definizione' in riferimento al fenomeno di acculturazione e ai concomitanti processi di adattamento culturale dei migranti nel contesto della mobilità umana inter- e transnazionale.

operativa di chi insegna (metodi e strategie d'insegnamento, valutazione dei bisogni, programmazione didattica, ecc.) e quella dell'apprendente (esperienze e stili di apprendimento, aspirazioni e traguardi formativi, ecc.) (cfr. Banks, 1981, 1994; Sheets, 2005; Arnesen *et al*., 2009; Egbo, 2009; Ball & Tyson, 2011; Gay, 2013; Akkari & Radhouane, 2022). E la prospettiva interculturale ha il potenziale di incorporare prospettive, esperienze e storie di attori sociali differenti (studenti, docenti, educatori, ricercatori, genitori, ecc.), ciascuno contribuendo con le proprie diversità al lavoro pedagogico che li accomuna.

È ovvio il richiamo al processo che di fatto sottintende una gamma di gradazioni o sotto-processi – teorico-riflessivi, empirici, conoscitivi, formativi/trasformativi, metodologico-operativi, didattici, relazionali, comunicativi o di altra natura – tutti convergenti nell'esercizio del saper incorporare sorretto da una serie di approcci e azioni che gli permettono, infine, di essere qualificato dalla triplice dimensione di processo, metodo e competenza.

Si tratta, in pratica, di compiere dei passi come di seguito:

– *assaporare le diversità* come fonti di conoscenza e vettori di apprendimento ci induce a comprendere il loro potenziale formativo, attitudine che passa dal saper tenere la propria curiosità, il proprio desiderio esplorativo e il proprio pensiero critico-riflessivo sempre desti ad approdare a nuovi orizzonti conoscitivi;

– *valorizzare le diversità* significa imparare a crescere con l'idea e insieme con la realtà della pluralità umana, ossia saper impiegare le differenze per tessere relazioni sociali, educative e interculturali più diversificate e più caratterizzanti, più costruttive e più formative, più eque e più inclusive;

– *incorporare le diversità* equivale a saper riflettere criticamente sulle differenze e sulle somiglianze, saperle definire, interagire con esse, crescere insieme, interpretare quindi le realtà e riconoscere le trasformazioni proponendosi, in un clima di reciprocità, come attori di cambiamento con un atteggiamento interattivo, propositivo e proattivo.

L'aspetto che richiede di essere ulteriormente rimarcato è l'uso sparso di questa competenza, intanto che attende di vedersi accordare un'attenzione teorica e un impiego pratico più regolari. Vale a dire: l'incorporamento delle diversità nei contenuti curricolari, nelle esperienze formative o nelle attività didattiche non dovrebbe costituire un'operazione atta a soddisfare necessità momentanee di elementi della diversità di natura sociale, culturale, linguistica o altra che si concretizza in interventi allestiti in caso di bisogno, per non dire emergenza. Come già riscontrato, si registra soprattutto nella formazione e nella prassi educativa una forte carenza di preparazione in tal senso, fatto che suggerisce di tradurre l'esercizio del saper incorporare le diversità – fin troppo episodico, circoscritto e disgiunto – in una componente emblematica e inscindibile dei processi formativi e in una competenza strutturale e permanente del bagaglio professionale di chi esercita un mestiere pedagogico.

6. Le dimensioni formative del saper incorporare

Una prima considerazione che la presente riflessione ci restituisce è che la competenza di saper incorporare le diversità mostra una crescente necessità di affermazione professionale e di integrazione nei percorsi di formazione e nella prassi didattico-educativa (Sheets, 2005; Arnesen *et al*., 2009; Egbo, 2009; Ball & Tyson, 2011; UNESCO, 2013). Osservando la questione da questa angolatura, si vorrebbe concludere l'analisi con uno sguardo sulle dimensioni formative che caratterizzano tale competenza.

Siamo di fronte a una competenza pedagogica che, nell'essere orientata a incorporare le diversità (e le affinità), investe una serie di dimensioni formative: socio-culturale, socio-educativa, critico-riflessiva, valoriale, comunicativa, etica, affettiva/emotiva, organizzativa, gestionale, progettuale, comportamentale, e via discorrendo. Il repertorio non si esaurisce qui e le varie dimensioni si incontrano, sovrappongono e intrecciano per sfociare in nuove combinazioni e per produrre nuovi esiti: tutti elementi indispensabili tanto per una modellizzazione pedagogica della detta competenza, quanto per un suo proficuo impiego in contesti e situazioni concrete.

Oltre a quelli già citati, è possibile rilevare un insieme di caratteri distintivi della diversità che assumono particolare valenza pedagogica poiché atti a conferire alla competenza in questione un'essenza più completa e più formativa (Gay, 2013): sono aspetti che si stagliano come variabili irrinunciabili per poter, nell'incorporare le diversità, ottimizzare i processi di formazione e incrementare la qualità della prassi educativa.

Segue una breve illustrazione delle *dimensioni formative* che definiscono la diversità come elemento essenziale dello sviluppo conoscitivo e della crescita professionale, mentre al contempo qualificano l'atto del saper incorporare le diversità (e le affinità) nel proprio operato pedagogico come competenza metodologico-operativa:

1) *dimensione esperienziale*: la diversità si offre anzitutto come una fonte inesauribile di esperienze – sociali/culturali, conoscitive/formative, relazionali/innovative, e via dicendo: così delineata, la diversità deve essere sempre accessibile e fruibile, nonché integrata – come parte costitutiva dell'esistenza antropica – in tutti i frammenti di un progetto pedagogico, la cui riuscita dipenderà prevalentemente dai saperi esperiti, sperimentati, assimilati facendo (Dewey, 2014; Mezirow, 2003);

2) *dimensione conoscitiva*: mettendosi a disposizione dell'esperienza, la diversità non può prescindere dal suo ruolo di generatrice della conoscenza nella sua forma diretta e reciproca: per convertirsi in una materia 'tangibile', e onde evitare i rischi tanto di fossilizzazione, quanto di egemonizzazione del sapere, la conoscenza necessita di essere coltivata, revitalizzata, riorientata al fine di poter godere della facoltà di muoversi in maniera autonoma, costruttiva e diversificata;

3) *dimensione interattiva e innovativa*: significa apprendere a interagire con le diversità (e le affinità), allenandosi a mediare esperienze e conoscen-

ze ancora inesplorate: questo carattere originale del capitale neo-acquisito introduce al ruolo di agenti sociali, determinanti per i processi di riproposizione, condivisione e scambio di esperienze già sperimentate e per l'immissione nelle medesime dinamiche di inediti spunti conoscitivi; in parafrasi, è nella misura in cui ci si educa ad accogliere interazioni con sempre nuove esperienze e conoscenze che un sapere 'diverso' si fa sempre *meno* tale;

4) *dimensione socio-relazionale*: i canoni della relazionalità invocano capacità e strategie gestionali che – toccando la questione sul piano interpersonale, inter-gruppo, inter-genere, inter-generazionale, tra docenti e discenti, tra aula e territorio, ecc. – vengono messe in campo per promuovere i rapporti sociali *incorporando*, a partire dalle differenze, ossia cooperando a costruire e ricostruire relazioni significative, guidate dai princìpi di un paradigma socio-relazionale interculturale e partecipativo incardinato sulle diversità (e affinità) (cfr. Santerini, 1994; Lapov, 2021);

5) *dimensione linguistica*: è centrale, nel lavoro didattico-educativo e nell'interazione con un ambiente antropico/sociale, saper scegliere e usare efficacemente le parole (De Mauro, 1980), esercizio che assume maggiore valenza in un'azione pedagogica finalizzata a incorporare le differenze e i significati *diversi* – ci viene in aiuto il plurilinguismo, quella condizione socio-linguistica che, alimentandosi di competenza in due, tre o più lingue, apre ulteriori vie alla diversità, allarga la curiosità, espande la conoscenza (Cummins, 2001);

6) *dimensione trasformativa*: esplorare, esperire, conoscere, interagire, condividere, tutte azioni che, avvalendosi del potenziale formativo della diversità, convergono in un unico traguardo comune che è quello di operare trasformazioni nel soggetto sociale in contatto e in contesto, quale il punto d'arrivo di qualsiasi processo formativo (Mezirow, 1991, 2003): senza giungere a toccare una trasformazione conoscitiva, un progetto pedagogico è destinato a fallire;

7) *dimensione preventiva*: allenarsi a incorporare le differenze educa al saper prevenire, in contesti educativi e oltre, i rischi dell'emergere di preconcetti, stereotipi e pregiudizi facilmente sfocianti in comportamenti e atti discriminatori nei confronti di chi viene percepito come 'diverso': a tal riguardo, saper interagire con le diversità (e le affinità) diventa un dispositivo operativo che aiuta a riconoscere i sintomi del disagio sociale e a far fronte a siffatta potenzialità riorientando le energie che cela verso il dialogo, la curiosità, la condivisione o altre forme di un'interazione sociale inclusiva;

8) *dimensione inclusiva*: saper incorporare significa infine assorbire l'idea dei diritti e dei doveri cittadini, uno tra tanti il diritto alla diversità che autorizza ad essere – appunto – diverse/i: una prospettiva che consente di creare i presupposti per poter continuare a costruire e consolidare società più inclusive, capaci di garantire a tutte e tutti, a partire dall'ambito formativo, professionale e del benessere personale, un accesso equo e diffuso alle pari opportunità (Banks, 1994, 2006; Banks & Banks, 1995; Fiorucci, 2008; Arnesen *et al*., 2009).

7. Conclusioni

La diversità, con particolar riferimento a quella socioculturale, va incorporata nel lavoro pedagogico in virtù del suo potenziale conoscitivo, relazionale, comunicativo: ci si nasce, sì, ma, per tradurre questa operazione in competenza e renderla professionalmente fruibile, ci si deve educare, formare, allenare. E questa è la prima conclusione che emerge dal presente lavoro di analisi: le diversità vanno incluse e questo saper incorporare non deve essere abbandonato alla casualità, bensì inserito in percorsi di formazione che gli accordino la possibilità di costruirsi come una competenza professionale. Questa considerazione ci introduce direttamente alla seconda conclusione.

Di regola annoverata tra quelle trasversali, una competenza che si interessa alle forme e alle pratiche di incorporamento delle diversità nei processi formativi, nei curricoli e nei percorsi didattici, non dovrebbe dipendere da una caratterizzazione generica, la quale peraltro le riserva, non di rado, momenti episodici e saltuari di applicazione pratica: anche perché si tratta di incorporare fatti sociali, culturali e pedagogici presenti – come rilevato a più riprese – sempre e ovunque. Abbiamo visto, a proposito, come i vari segmenti, sfumature e dimensioni della diversità si combinano – tra di loro e con quelle dell'affinità – in un'unità di significati e traguardi che dovrebbero essere rappresentativi della disciplina pedagogica moderna. E mentre registra timidi accenni nell'ambito della formazione continua/in servizio, questa competenza attende ancora il 'diritto' di vedersi immessa stabilmente tra gli itinerari di formazione iniziale del personale docente, con particolar riferimento alle capacità metodologico-operative, relazionali e progettuali, quali componenti ineludibili di una preparazione pedagogico-interculturale.

Infine, per poter operare interculturalmente, inclusivamente e quindi con qualità, un/a professionista dell'educazione non può permettersi una preparazione lacunosa sul piano delle diversità e del loro impiego nel proprio operato: è un capitale sociale, culturale e professionale che riunisce le dimensioni formative fondamentali dell'agire pedagogico – una *competentia operandi* che merita un'attenzione pedagogica in termini di ricerca, riflessione e pratica che le consentano, in ultima analisi, di essere modellizzata come competenza cardine del profilo professionale delle operatrici e degli operatori dell'educazione

Bibliografia

Adams, L.D. & Kirova, A. (eds.) (2006), *Global Migration and Education: Schools, Children, and Families*, Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum Associates.

Akkari, A. & Radhouane, M. (2022), *Intercultural Approaches to Education. From Theory to Practice*, Cham (Switzerland): Springer.

Arnesen, A.L., Allan, J. & Simonsen, E. (eds.) (2009), *Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity. Concepts, Principles and Challenges in Teacher Education*, Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Ball, A. & Tyson, C. (eds.) (2011), *Studying Diversity in Teacher Education*, Lanham (MD): Rowman and Littlefield.

Banks, J.A. (ed.) (1981), *Education in the 80's: Multiethnic Education*, Washington, DC: National Education Association of the United States.

Banks, J.A. (1993), "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice", in *Review of Research in Education*, vol. 19, pp. 3-49.

Banks, J.A. (1994), *An Introduction to Multicultural Education*, Boston: Allyn and Bacon.

Banks, J.A. (2006), *Race, Culture, and Education: The Selected Works of James A. Banks*, London & New York: Routledge.

Banks, C.A.M. & Banks, J.A. (1995), "Equity Pedagogy: An Essential Component of Multicultural Education", in *Theory into Practice*, vol. 34, n. 3, pp. 152-158.

Barranco, J. (2005), "Entrevista a Alain Touraine, sociólogo, que publica 'Un nuevo paradigma': 'Ya no podemos entender el mundo en términos sociales, sino culturales'", in *La Vanguardia*, n. 44563, 15 Noviembre, p. 41.

Catarci, M. (2016), *La pedagogia della liberazione di Paulo Freire. Educazione, intercultura e cambiamento sociale*, Milano: FrancoAngeli.

Cummins, J. (1997), "Cultural and Linguistic Diversity in Education: a Mainstream Issue?", in *Educational Review*, vol. 49, n. 2, pp. 105-114.

Cummins, J. (2001), "Bilingual Children's Mother Tongue: Why Is It Important for Education?", in *Sprogforum*, n. 19, pp. 15-20.

De Mauro, T. (1980), *Guida all'uso delle parole. Come parlare e scrivere semplice e preciso. Uno stile italiano per capire e farsi capire*, Roma: Editori Riuniti.

Dewey, J. (2014), *Esperienza e educazione*, Milano: Raffaello Cortina.

Dietz, G. (2009), *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education. An Anthropological Approach*, Münster: Waxmann.

Egbo, B. (2009), *Teaching for Diversity in Canadian Schools*, Toronto: Pearson.

Fiorucci, M. (2011), *Gli altri siamo noi: la formazione interculturale degli operatori dell'educazione*, Roma: Armando.

Fiorucci, M. (2020), *Educazione, formazione e pedagogia in prospettiva interculturale*, Milano: FrancoAngeli.

Fiorucci, M. (a cura di) (2008), *Una scuola per tutti. Idee e proposte per una didattica interculturale delle discipline*, Milano: FrancoAngeli.

Freire, P. (2014), *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Torino: Ed. Gruppo Abele.

Gay, G. (1994), *A Synthesis of Scholarship in Multicultural Education*, Office of Educational Research and Improvement (Education Department), Oak Brook (IL): North Central Regional Educational Laboratory.

Gay, G. (2000), *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*, New York & London: Teachers College Press.

Gay, G. (2013), "Teaching To and Through Cultural Diversity", in *Curriculum Inquiry*, vol. 43, n. 1, pp. 48-70.

Gelpi, E. (1996), "Identità culturale, conflitti contemporanei e educazione", in G. Campani (a cura di), *La rosa e lo specchio. Saggi sull'interculturalità*, Napoli-Los Angeles: Ipermedium, pp. 115-120.

Gundara, J.S. (1999), "Intercultural Education and Social Cohesion", in *Séminaire international de Montréal sur l'éducation interculturelle et multiculturelle* (Actes), *Revue Québécoise de droit international*, vol. 12, n. 1, pp. 137-148.
Gundara, J.S. (2000), *Interculturalism, Education and Inclusion*, London: Paul Chapman.
Gundara, J.S. (2006), *Some Current Intercultural Issues in Multicultural Societies*, UNESCO FORUM on Higher Education, Research and Knowledge.
Hannerz, U. (2001), *La diversità culturale*, Bologna: il Mulino.
hooks, b. (1994), *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, New York: Routledge.
Kapuściński, R. (2007), *L'altro*, Milano: Feltrinelli.
Khan, S.N. (2014), "Qualitative Research Method: Grounded Theory", in *International Journal of Business and Management*, vol. 9, n. 11, pp. 224-233.
Kymlicka, W. (1995), *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*, New York: Oxford University Press.
Lapov, Z. (2018), *Quale diversità per gli alunni sud-asiatici in Italia? Lingue, sistemi educativi ed esperienze transcontinentali in prospettiva interculturale*, Milano: FrancoAngeli.
Lapov, Z. (2019), "Laboratorio interculturale per l'inclusione: verso una modellizzazione pedagogica", in *Ricerche pedagogiche*, vol. LIII, n. 211, pp. 75-94.
Lapov, Z. (2021), "La relazionalità educativa in Tagore tra presenze e distanze del presente pedagogico", in *RicercAzione*, vol. 13, n. 2, pp. 189-208.
LeCompte, M.D., Millroy, W.L. & Preissle, J. (eds.) (1992), *The Handbook of Qualitative Research in Education*, San Diego: Academic Press.
Maalouf, A. (2005), *L'identità*, Milano: Bompiani.
Mantovani, S. (a cura di) (1998), *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano: Bruno Mondadori.
Mauss, M. (1923-24), "Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques", in *L'Année Sociologique*, II série, tome 1, pp. 30-186.
Mezirow, J. (1991), *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
Mezirow, J. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
Ministero della Pubblica Istruzione (2007), *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.
MIUR (2012), *Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 4 settembre, Roma.
MIUR (2014), *Linee guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri*, Roma.
Modood, T. (2010), *Still Not Easy Being British: Struggles for a Multicultural Citizenship*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
Pinto Minerva, F. (2002), *L'intercultura*, Roma-Bari: Laterza.
Portera, A. (2013), *Manuale di pedagogia interculturale*, Roma-Bari: Laterza.
Portera, A. (2019), "Dal multiculturalismo all'educazione e alle competenze (realmente) interculturali", in *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, vol. 17, n. 2, pp. 1-18.

Postic, M. (1999), *La relazione educativa. Oltre il rapporto maestro-scolaro*, Roma: Armando.

Postic, M. & De Ketele, J.M. (1993), *Osservare le situazioni educative. I metodi osservativi nella ricerca e nella valutazione*, Torino: SEI.

Remotti, F. (1996), *Contro l'identità*, Roma-Bari: Laterza.

Remotti, F. (2010), *L'ossessione identitaria*, Roma-Bari: Laterza.

Remotti, F. (2014), "Somiglianze e differenze invece che identità e alterità", in *Antropoanalisi. Rivista della Società Gruppoanalitica Italiana*, n. 1, pp. 67-76.

Said, E.W. (2007), *Orientalismo. L'immagine europea dell'Oriente*, Milano: Feltrinelli.

Santerini, M. (1994), *Cittadini del mondo. Educazione alle relazioni interculturali*, Brescia: La Scuola.

Santerini, M. (2003), *Intercultura*, Brescia: La Scuola.

Schecter, S.R. & Cummins, J. (eds.) (2003), *Multilingual Education in Practice: Using Diversity as a Resource*, Portsmouth (NH): Heinemann.

Sen, A. (2006), *Identità e violenza*, Roma-Bari: Laterza.

Sheets, R.H. (2005), *Diversity Pedagogy: Examining the Role of Culture in the Teaching-Learning Process*, Boston: Pearson Education.

Touraine, A. (2002), *Libertà, uguaglianza, diversità. Si può vivere insieme?*, Milano: il Saggiatore.

Touraine, A. (2007), *A New Paradigm for Understanding Today's World*, Cambridge & Malden (MA): Polity.

UNESCO (2001), *Universal Declaration on Cultural Diversity* (November 2nd, 2001), Paris: UNESCO.

UNESCO (2002), *Cultural Diversity. Common Heritage, Plural Identities*, Paris: UNESCO.

UNESCO (2013), *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*, Paris: UNESCO.

UNESCO-IBE (2011), *Addressing Socio-Cultural Diversity through the Curriculum*. E-forum 2011 Discussion Paper, Paris: UNESCO & Geneva: International Bureau of Education.

Vertovec, S. (2007), "Super-diversity and its implications", in *Ethnic and Racial Studies*, vol. 30, n. 6, pp. 1024-1054.